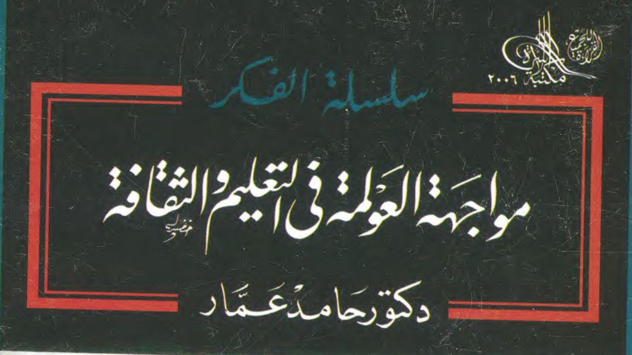

مهرجان القراءة للجميع
مكتبة الأسرة
٢٠٠٦
سلسلة الفكر
مواجهة العولمة في التعليم والثقافة
دكتور حامد عمار



مواجهة العولمة في التعليم والثقافة



برعاية السيدة

سوزان مبارك

المشرف العام

د . ناصر الأنصارى

تصميم الغلاف

د . مدحت متولى

الإشراف الطباعى

محمود عبد المجيد

الإشراف الفنى

على أبو الخير

ماجدة عبد العليم

صبرى عبد الواحد

الجهات المشاركة

جمعية الرعاية المتكاملة المركزية

وزارة الثقافة

وزارة الإعلام

وزارة التربية والتعليم

وزارة التنمية المحلية

وزارة الشباب

التنفيذ

الهيئة المصرية العامة للكتاب

مواجهة العولمة في التعليم والثقافة

دكتور حامد عمار



مواجهة العولمة فى التعليم

لوحة الغلاف للفنان مصطفى الأرناؤوطى

تكوين- ١٩٦٨ - زيت على سيلوتكس ٨٨,٥ × ٨١ سم.

كإضافة جديدة لمكتبة الأسرة قدمنا على غلاف كل كتاب لوحة تشكيلية لفنان مصرى معاصر من مختلف المدارس والأجيال وهذه اللوحات لا تعبر بالضرورة عن موضوع الكتاب.

وتتقدم مكتبة الأسرة بالشكر لقطاع الفنون التشكيلية بوزارة الثقافة ومتحف الفن المصرى الحديث على هذا التعاون.

أرناؤوط، محمد السيد.

مواجهة العولمة فى التعليم والثقافة/ حامد عمار .ـ القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٦.

٢٧٩ ص ؛ ٢٤ سم. ـ (دراسات فى التربية والثقافة؛ ٨)

تدمك ٠ -٢٩٩-٤١٩-٩٧٧.

١- التعليم

٢ - الثقافة

أ. العنوان

رقم الإيداع بدار الكتب ١٦٧٤٣ / ٢٠٠٦

I.S.B.N 977-419-299-0

ديوى ٣٧٠

تقديم

لم تعد العولمة مجرد خيار، وإنما غدت واقعًا وحقيقة لايستطيع أحد أن ينكرها، أو يغض الطرف عن إيجابياتها المتعددة، إلا أنها فى ذات الوقت لها وجوهًا أخرى سلبية، إذ أنها عززت من سيطرة الدول المتقدمة على الدول النامية، نتيجة امتلاك هذه الدول مقومات وأدوات هذه السيطرة: من تقدم علمى مذهل، وتقنية رفيعة، وشبكات معلوماتية واتصالية، أهلتها فى مجموعها لاحتكار المعرفة وأساليب التنظيم والإدارة. وبذا يتحتم على الدول النامية أن تقتحم هذا العصر وتتحول إلى مجتمعات معرفية تستوعب مضامين الثورة المعلوماتية، والمتغيرات العالمية فى هذه الألفية الثالثة.. ألفية المعرفة.

وفى هذا الصدد يضع أستاذ التربويين د. حامد عمار تصورًا لمعالم الطريق، ويرسم خطا الحركة التعليمية فى مصر، مناديًا بتأسيس تربية جديدة تحقق التنمية الشاملة المتواصلة، وتحدد قوى المجتمع، وتفعّل حراكه، بتنمية قدراته البشرية وتحسين مستويات معيشتهم، وتمكنهم من الاستفادة الواعية المثلى من منجزات الحضارة الإنسانية. وفى سبيل ذلك تناول المؤلف فى كتابه هذا عددًا من المشكلات التربوية والثقافية المزمنة التى يعانى منها مجتمعنا، وتقف حائلاً فى طريق اقتحامنا عالم المعرفة المعلوماتية، وتعرقل تفاعله مع مسيرة الفكر العالمى، وكذلك تعرَّض إلى مشكلة الإدارة الهرمية البيروقراطية، والأشكال

النمطية للمناهج التعليمية التقليدية، فضلاً عن مشكلة التمهل والتريث عند اتخاذ أية خطوات إصلاحية تطورية بدافع إيثار آليات السلامة، والتخوف من زعزعة الأوضاع الراهنة.

ومن واقع خبرته العملية وثقافته التربوية فقد طرح المؤلف رؤية مستقبلية عميقة للتعليم والثقافة تنطلق من ضرورة تقييم الواقع، وتنتهى بالرصد الواعى للمتغيرات المعرفية والتكنولوجية المتقدمة، مما يخلق تفاعلاً إيجابيًا مع تلك المتغيرات يُمكّن من استكشاف ما تحمله من فرص ومخاطر، كما استشرف رؤية مستقبلية للتعليم الجامعى وذلك لأهميته البالغة، لاسيما فى تلك المرحلة التاريخية التى اتسمت بتلاحق الفكر الجديد والمتجدد.

وهذا الكتاب يأتى ضمن سلسلة من الدراسات التى أصدرها المؤلف فى التربية والثقافة، وتبرز قيمته من معالجته لقضية مهمة وهى مواجهة العولمة فى التعليم والثقافة، ومن دعوته إلى ضرورة الربط بين تطوير التعليم وبين التنمية المنشودة، وتأكيده على أهمية الاهتمام بالثروة البشرية، باعتبارها معيار قوة الأمم ورأس مالها المعرفى فى ذلك العصر الذى صارت فيه قوة العقل والمعرفة أقوى وأمضى من قوة السلاح. ومكتبة الأسرة تعيد تقديم هذا الكتاب الذى صدرت طبعته الأولى عام ٢٠٠٠ لأنه يرسم الطريق أمام مجتمعنا، بهدف تمكنه من مواجهة العولمة بعقلية ثقافية تطورية تجعله قادرًا على اقتحام معترك المناقشة والتواصل مع الحضارة المعاصرة.

مكتبة الأسرة ٢٠٠٦

توطئة

انطلاقًا من شعار «مكتبة الأسرة» هذا العام: **الثقافة لغة السلام**، والذى طرحته السيدة الفاضلة **سوزان مبارك**، انتقت **مكتبة الأسرة** حوالى ٣٠٠ عنوان، حاولت أن تقترب من الأجواء الفكرية والثقافية والإبداعية لمفهوم قيمة ثقافة السلام ودعم التسامح، وتعميق قيمة المواطنة والانتماء والمشاركة والمسئولية المدنية، ودور مؤسسات المجتمع المدنى، وترسيخ قيمة دور المرأة وتعزيز قيمة التجدد الثقافى، والتفكير النقدى، والحوار، والتبادل والتواصل المجتمعى والدولى. وأخيرًا إبراز تواصل الإبداع المصرى عبر أجياله المختلفة وتياراته المتنوعة.

إن **مكتبة الأسرة** من خلال سلاسلها المتنوعة تحاول استيعاب المشهد الثقافى والفكرى والإبداعى فى مصر عامًا بعد عام. وفى هذا العام تطرح أعمالاً جديدة، وتقدم أسماء لم تنشر من قبل فى هذا المشروع الرائد، وتقتحم مجالات فكرية وثقافية وأصوات إبداعية جديدة.

وسوف تدور عناوين **مكتبة الأسرة ٢٠٠٦** فى فلك سلاسل الأدب، والفكر، والعلوم الاجتماعية، والعلوم والتكنولوجيا، والفنون، والمئويات التى تحتفى هذا العام مع العالم كله بمرور ستمائة عام على رحيل المفكر العربى الكبير **عبدالرحمن بن خلدون**، الذى يعد واحدًا من بُناة الحضارة العربية الإسلامية فى أوج عظمتها وازدهارها، ولأن هذه الحضارة كانت الأساس الذى قامت عليه

الحضارة الأوروبية الحديثة، فابن خلدون يعتبر نموذجًا واضحًا لأهمية حوار الحضارات وطريقة تواصلها.

سيظل هدف **مكتبة الأسرة** فتح نوافذ جديدة للقارئ المصرى للاطلاع على منابع الثقافة العربية والعالمية وتكوين ثقافته ومعرفته بأيسر السبل، والوقوف أمام ما أنتجته عبقرية الأمم ممثلة فى تراثها الأدبى والثقافى والعلمى والفكرى المستنير، حتى يستطيع القارئ مواجهة العنف والأصولية، والفخر بإسهامات أسلافه العرب فى تشكيل مسيرة الحضارة الإنسانية.

مكتبة الأسرة

مأثـــــــورات

« لا يسأل الجهلاء لم لَم يتعلموا قبل أن يُسأل العلماء لِم لَم يعلّموا »

الإمام على بن أبى طالب

« لا تقربوا النيل إن لم تعملوا عملاً

فماؤه العـذب لـم يخلـق لكسلان

لا تتركـوا مستحيلاً فى استحالتـه

حتى يُميـط لكـم عـن وجـه إمكـان »

الشـاعر إسماعيل صبـرى

« لقلة العاملين وكثرة الواصفين ، قال الأولون :

العارفون أكثر من الواصفين ، والواصفون أكثر من العاملين »

الجاحظ

« وإن كبيـر القـوم لا عـلم عنـدهُ

صغيرٌ إذا التفت عليه المحافلُ . »

شاعر عربى

« المرء ما عاش فى تجريب »

أبو حيان التوحيدى

« الطريق يصنعه المشى »

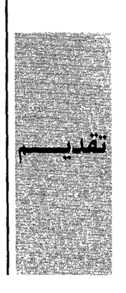
باولو فريرى

« لماذا كلما وجّهتُ وجهى صوب عنوان ، أرانى فى مكان غير مادلّت عليه أحرف العنوان ؟

لماذا تنقص الأيام فيما تكثر الجدران ؟

لماذا الآن ؟

الشاعر الفلسطينى أحمد دحبور



تقديم

ينتظم هذا الكتاب مجموعة من الرؤى والأفكار حول قضايا التربية والثقافة ، أو على الأصح حول توأم الثقافة والتعليم ، بعضها بلورة لما أطلعت عليه فى قراءاتى لكتب حديثة ذات مرجعية علمية وفكرية مشهود لها بالرصانة والتأثير فى المحيط العالمى والعربى. . ومن ثم حرصت على أن أتمثلها وأقدمها للقارىء العربى الذى قد لا تكون متاحة له .

كما أن مقالات الكتاب تنتقل من المنظور العالمى أو الكوكبى لفضاء الفكر ، إلى محاولة لمزجه مع معطيات الواقع الفكرى العربى وتطلعاته ، فى تصور لما يضطرب به عالمنا العربى من إشكاليات التعليم والثقافة بين المحافظة والتجديد ، والمشكلة والحل، والاستهداف الاقتصادى والتنمية البشرية ، وبين الماضى والحاضر والمستقبل، وبين تحديات العولمة ونهج مواجهتها من خلال التعليم والثقافة .

ثم يجىء إفراد مجموعة من الأفكار حول التعليم الجامعى باعتباره قمة الهرم التعليمى، مؤثراً فى بقية مكونات المنظومة التعليمية ومتأثراً بها وبمتغيرات العولمة وثوراتها العلمية والتكنولوجية بها فى الوقت ذاته . واستدعى الاهتمام به ما يجرى حالياً على الساحة العربية من جهود وأفكار ، تتزاحم حول مسارات تطويره وارتباطه بأنشطة البحث العلمى ومراكزه .

وتتدرج المعالجات بعد ذلك إلى الحديث عن موضوعات محددة ، تختلط فيها الأفكار والممارسات إلى حد التناقض أو النظرة الجزئية أو الحلول المرحلية أو مسيرة

القصور الذاتى التقليدية . وهى تشوهات قديمة لابد من معالجتها فى إصلاح التعليم حتى لا تفسد أى جهود لمواجهة المتغيرات الجديدة فى سياق العولمة والإفادة من منجزاتها العلمية والتكنولوجية . ومن ثم إلحاح الحاجة إلى تغيير النظرة الأحادية أو التوقف عند الواقعة المفردة ، إلى رؤية أكثر شمولاً وأبعد فى أفقها الزمنى .

وتأتى أخيراً بعض المقالات التى قد تبدو مفارقة للمفهوم المحدود لمساحة النشاط التربوى الثقافى . بيد أنها مع التحليل الأعمق ، سوف يجد القارىء صلتها الوثيقة بما نعايشه - سلباً أكثر منه إيجاباً - من قضايا الوطن والمواطنة ، وبما تتعرض له الأمة العربية من ضغوط وتوترات فى النظام العالمى الجديد ، ومن تشويه لبعض مقوماتها التاريخية والحضارية والإنمائية .

والخلاصة أننى فى هذه المجموعة من المقالات التى استوت كتاباً ، سعيت إلى التركيز على مجالات الفكر فى الأغلب والأعم، وعلى محور التعليم الجامعى لأهميته البالغة فى عصر المعلوماتية . وعالم المعرفة والمعلوماتية هو عالم الفكر والتفكير الجديد والمتجدد فى تلاحق وتسارع وتنام دون انقطاع . ومن ثم تبرز الأهمية البالغة لمسيرة الفكر العالمى فى اقتحامه لكثير من المسلمات السائدة ، ولضرورة التفاعل معه والتكيف والتكييف له على الأصعدة القومية والوطنية والمحلية ، وبأكبر قدر من الإدراك الواعى لتداعياته على مختلف تلك الأصعدة .

ولعله من نافلة القول التأكيد على أن معيار قوة الأمة وتقدمها ورخاء مواطنيها لم يعد معتمداً أو مقاساً بما تملكه من ثروات طبيعية - تتناقص يوماً بعد يوم - أو من السلاح والعتاد ، بل بما يتاح لها من قدرات على تملك رأس المال المعرفى مما لدى الأمم الأخرى ، ومما تولده وتنتجه قوتها البشرية توليداً وإنتاجاً ذاتيًّا . ومن ثم جرى الاصطلاح على أولوية ما يعرف بالقوة الناعمة (البشرية) Soft power ، فى مقابل القوة الصلبة (القوة المادية) Hard power .

والحاصل أن الأولى قد غدت المصدر الأمثل والأفعل لإنتاج الثانية وتطويرها وتوظيفها واستمرار نموها . لقد غدا النصر للأعلم والأعقل ، لا للأقوى والأعنف .

والمستعرض لمركب التعليم والثقافة لدينا ، كما هو الحال بين الدول النامية الأخرى ، سوف يجد أنه محشور بين الثقافة التقليدية وثقافة الكوكبية (العولمة) فى المنظومة العالمية (القديمة) الجديدة ، وهذا يعنى أنه يقع بين شقى الرحى إن صح التشبيه ؛ فحجر الرحى الأسفل ما تراكم من الأفكار والممارسات بعضها فوق بعض فى مسيرتنا التاريخية ، وحجرها الأعلى تحديات الكوكبية وثوراتها المعرفية وضغوطها السياسية والاقتصادية والثقافية . وفى الحجر التقليدى الأسفل من الرحى أفكار ومؤسسات منها هيمنة السلطة المركزية، والأشكال التعليمية النمطية، وسرية الكونترول، والكتاب المقرر وغيرها . وهذا إلى جانب التردد فى عمليات التطوير ، والتى حين تحدث فبمقدار معلوم محدود تخوفاً من زعزعتها للأوضاع الراهنة ، وركوناً إلى آليات السلامة والعافية وخشية المجهول، كما اتصف هذا الحجر الأسفل من الرحى بموقع يستقبل أشكال الحداثة وصورها المستعارة ، دون ما تتضمنه وتستدعيه من فكر تحديثى ، يعرف أسرار تلك المستوردات ، وكيف تم التفكير فيها وفى وسائل إنتاجها أو تنظيمها .

وتفاقمت إشكالية الحداثة دون تحديث ، كما احتدمت إشكالية ما عرف بالأصالة والمعاصرة ، دون أن تتألف من خلالها الأصالة المعاصرة أو المعاصرة الأصيلة .

أما الشق الأعلى للرحى فهو ما يكثر الحديث فيه عن ظواهر الكوكبية (العولمة) ومتغيراتها المختلفة بفرصها ومشكلاتها ؛ وبخاصة ما تموج به من ثورات معرفية لها مصادرها العلمية والتكنولوجية والاتصالية . هذا فضلاً عن آليات السوق والاقتصاد الحر ، وما ترتب عليها من تكييف هيكلى لاقتصادات الدول النامية . ولابد لنا فى هذا المقام أن نؤكد من أن علينا ألا نقف موقف الذى تجرفه تلك الآليات والتيارات للسوق الطليق ، حيث نستطيع أن نعمل العقل والإرادة الجماعية - أمة وأفكاراً - لضبطها والتحكم فيها وفق مصالحنا . والسوق كالطبيعة التى استطاع الإنسان أن يفهم ويتعامل معها ويتحكم فيها بما أبدعه عقله ، وما صحت به إرادته ليوظفها ويطوعها لخير مجتمعه وخير مواطنيه ؛ إذ ليس ثمة مستحيل أو قدر مقدور فى مسيرة التاريخ . وتلك مسئولية كبرى من مسئوليات الدولة فى نطاق ثقافة الاقتصاد الحر .

والواقع أننا فى حاجة إلى تطوير ما فى ثقافتنا من أخلاط بدوية أو ريفية زراعية وتوجهات العقلية الميكانيكية النمطية ؛ لنتجاوزها إلى عقلية ثقافية مرنة تطورية نسبية التوجه متعددة الرؤى والمناظير ، منفتحة للبدائل والامتداد إلى ما بعد معطيات الواقع وتجاوزها إلى آفاق أرحب وأخصب فى التفاعل مع الحضارات الأخرى شمالية وجنوبية. وعلينا كذلك أن نرسخ تلك التوجهات فى الأجيال الجديدة منذ الطفولة ، وتلك هى مرحلة بداية التنمية البشرية ، تتلوها مراحل التعلم والتثقيف فى إطار ما عرف بالتربية المستمرة ، التى يتواصل من خلالها تفتح مختلف الزهور .

ومن المعلوم أن مجالات التعليم والثقافة سوف يزداد تأثرها يوماً بعد يوم بعالم الكمبيوتر وشبكات الإنترنت؛ حيث تحتل موقعاً تتسع مساحاته ومضامينه للتعلم الذاتى والتواصل فى متابعة تطور المعارف والأحداث . وسوف يكون لذلك آثاره الإيجابية فى قدرة الباحث على الاختيار وإدراك التنوع ، وإمكانية الحرية فى الحكم على ما يقرأ ويسمع .

وسواء أكان ذلك مصدر المعلومات من الشبكات المعلوماتية أم من بث الأقمار الفضائية ، فإن مهمة التعليم والثقافة مهمة خطيرة فى مواجهة ذلك الفيض من المعلومات والأخبار ، مما يتطلب تكوين قدرة فائقة على الفرز والتقييم والنقد والوعى بما تحتضنه مختلف المعلومات من رسائل وتوجهات ظاهرة ومستترة ، فقد يصاب المتلقى بالتخمة بما يجده من مسائل معقدة أو مبهمة أو صحيحة أو مزيفة أو علمية أو تجارية دعائية أو غير أخلاقية عبثية .

أضف إلى ذلك ما قد يتأسس فى الأقطار العربية من قنوات تلفزيونية (مشفرة) Scrambled، تتطلب الاستفادة منها فك الشفرة التى يشتريها الباحث بدفع مبلغ كبير من المال ليتابع برامجها . وفى جميع الحالات فإن امتلاك أجهزة الكمبيوتر والتواصل مع الإنترنت ، وتوظيف تلك المنظومة يقتضى معرفة باللغة الإنجليزية ، ومن ثم يقدر تقرير الأمم المتحدة عن التنمية البشرية لعام ١٩٩٩م أن من يستفيدون من تلك الخدمات لا يتجاوز ٧ ٪ من العالم النامى ، بينما تصل تلك النسبة فى العالم الصناعى

إلى حوالى ٩٣ ٪ ومع هذه المشكلات الإلكترونية ، يضاف إليها الفروقات والتباينات بين العالمين فى هذا اللون من مصادر المعلومات بسبب الفجوة الكبرى بين متوسط الدخل للفرد فى كل منهما ، بل وحتى فى داخل المجتمع الواحد بين الأغنياء والفقراء . ومع ذلك كله فلا مناص لمجتمعاتنا من أن يقتحم كل من تعليمها وثقافتها ضرورة التعامل مع عالم المعلوماتية الرهيب وآلياته وشبكاته وشفراته .

أما بعد

تلكم بعض الملامح التى تؤطر لقضايا الفكر فى موضوعات هذا الكتاب ، التى تنقسم إلى سبعة مجالات ، وهى :

أولها : معالم النظام العالمى الجديد

وثانيها : من منعطفات التحول فى العلم ومناهجه

وثالثها : من الرؤى المستقبلية فى التعليم والثقافة

ورابعها : التنمية العربية وتحرير التربية والثقافة

وخامسها : نحو رؤية لجامعة المستقبل

وسادسها : أفكار شائكة فى تطوير التعليم الجامعى

وسابعها : باولو فريرى ، فيلسوف تحرير الإنسان

وثامنها : خواطر تربوية ثقافية

وتاسعها : مشكلات تربوية ثقافية

وإذ يصبح هذا الكتاب رقم (٨) من سلسلة دراسات فى التربية والثقافة ، نأمل أن يجد فيه القارىء قليلاً من الزبد الذى يذهب جفاءً ، وكثيرًا مما ينفع الناس فيمكث فى الأرض .

حامد عمار

يونيه ٢٠٠٠

محتويات الكتاب

أولاً

معالم النظام العالمى الجديد

النظام العالمى : قديم أم جديد ؟

يكثر الحديث وتتواتر الكتابات والندوات حول بزوغ النظام العالمى الجديد وتجلياته العولمية . وحول هذا النظام تتباين الرؤى والمواقف والتساؤلات : هل هو شر لابد منه أم أنه يحتضن إمكانات وفرصاً واعدة فى تشابكاته مع أحوال العالم الثالث؟ بيد أن بزوغ هذا النظام وعولمته ، كالشأن فى أية ظاهرة محلية أو عالمية لا تنزل على أرض البشر فجأة ودون مقدمات ، وإنما هى تيارات وتوجهات تتشكل عبر تطور تاريخى تتراكم معطياته وتتفاعل أحداثه ليتخلق منها وليد يبدو جديداً أو هجيناً . ويحمل فى سماته ومسيرته كثيراً من ملامح سلالات أسلافه وخصائصهم. وتتمثل قيادة هذا الوليد فى الولايات المتحدة الأمريكية كقطبه الوحيد فى هذه اللحظة التاريخية ، بعد انهيار قطبه الثانى الذى كان يحتله الاتحاد السوفيتى فى مواجهة القطب الأول ومناهضته ، قبل أن ينهار كيانه من أساسه .

ولا يزال القوم يتساءلون : هل هو نظام عالمى جديد حقًّا ، أم أنه فى جوهره مفعم بروح ومسالك النظام السياسى الاقتصادى الرأسمالى القديم للدول الصناعية ، وأن هذا الجديد ، ليس جديداً تماماً ، ولا يزال محكوماً بتاريخه وبسوابقه فى التفاعل بين عالمى الشمال والجنوب ؟ وفى هذا المقال أعتقد على ما استخلصته من قراءتى لكتاب «نعوم تشومسكى » بعنوان « النظم العالمية : القديمة والحديثة » . وخلاصة رأيه أن ما يسمى بالنظام العالمى الجديد يتشابه إلى حد كبير مع النظام العالمى القديم ، وأنه تخفى فى أزياء جديدة ، أو وضع نبيذه القديم فى قنان جديدة . ولو اطلع تشومسكى على العنوان الرئيسى للمستطيل الرصين للصديق والعالم الجليل د . محمد محمود الإمام فى إحدى الصحف المصرية لاتخذ منه عنواناً لكتابه « خدعونا فقالوا إنه جديد» . ومن

طرائف هذا الكتاب أن يعكس الغلاف الورقى الخارجى مضمونه ، حيث تقرأ فى هذا الغلاف العنوان بالمعدول كما تقرأه بالمقلوب ، رمزاً إلى أن كلا النظامين سيان .

والملمح الوحيد الجديد إلى درجة ما فى رأى تشومسكى هو ظاهرة الكونية والعولمة فى امتدادها إلى كل مساحات هذا الكوكب وفضائه ، ومع ذلك تظل إدارة هذا النظام ومقاصده ، وقواعد لعبته الدولية لم يطرأ عليها تغيير يذكر ، سوى ما اقتضاه التكيف مع مختلف السياقات والأوضاع فى العالم الثالث . وملخص تلك الإدارة :

انطباق أحكام القانون الدولى ، وضوابط السوق ، ومبادىء العقلانية الاقتصادية على الضعفاء ، وتمتع الأقوياء بأسلحة القوة وشرعية التسلط والتدخل فى شئون الضعفاء ، ممن يحتلون المرتبة الثانية فى مراتب سكان هذا الكوكب .

وتزداد الفجوة بين الشمال الذى يزداد ثراءً ، والجنوب الذى يزداد فقراً ، مع إدراكنا أنها قد تضاعفت بينهما منذ عام ١٩٨٤ حتى اليوم . ولعل ازدياد صور الهيمنة لسيف القطب الواحد ، وضغوط ما يسميه تشومسكى بديمقراطية السوق وآلياته مما أدى إلى تسمية هذا النظام الجديد باسم الرأسمالية المتوحشة التى لم تعد تصطنع ذهب المعز ومسايرته مع العالم الثالث ، كما كان الحال خلال فترة الحرب الباردة .

ويشير الكاتب إلى أن مصطلح النظام العالمى الجديد قد اغتصبه جورج بوش من «تقرير لجنة الجنوب» عند حشده للقوات الدولية فى معركة عاصفة الصحراء .

والواقع أنه فى عام ١٩٩٠ أى قبل الغزو ، تألفت تلك اللجنة برئاسة جوليوس نيريرى رئيس جمهورية زامبيا السابق للنظر فى شروط التجارة الدولية المجحفة بظروف العالم الثالث ، وفى ممارسة الدول الصناعية لما أسمته فى تقريرها « التحدى لعالم الجنوب: أشكال الإمبريالية الجديدة» ، داعية إلى نظام عالمى جديد ، يستجيب لمطالب الجنوب فى العدل والإنصاف والديمقراطية . يغتصب بوش هذا المصطلح لتغطية حملته التأديبية فى الحرب العراقية الكويتية ، وليبرز السلطان الهائل الذى تتمتع به دولته فى بداية تلك التظاهرة الحربية . وليس غريباً أن يعلن بوش فى نهاية تلك

العاصفة « إن انتصارنا هو انتصار للروح الوطنية الأمريكية الجديدة ، ولما نمتلك من قوة ، فنحن أمة مختارة ، علينا أداء رسالة الحق والفضيلة فى هذه الأرض » ! !

سيدة قرارها :

ويرى المؤلف أن الولايات المتحدة ، وهى قطب العالم الأوحد ، قد نصبت نفسها مسئولة عن « أمن العالم » وأنها مستعدة للقيام بدور « القوة المرتزقة المتطوعة » نيابة عن المجتمع الدولى . وهذا ما حققته فعلاً بنجاح فى عاصفة الصحراء . ولم يكن هذا الدور جديداً عليها ، فقد مارسته بكل ما لديها من تدخل مسلح - سافراً أو خفياً - فى إخماد كثير من الحركات الوطنية أو فى دعم الموالين لها ، مستخدمة سلاحها وخبراءها ومخابراتها ، وحتى أسلوب حرق الأرض بمن عليها من البشر والزرع والعمران مع العدو. والأمثلة على ذلك كثيرة فى فترة الحرب الباردة وما بعدها ، سواء فى دول أمريكا اللاتينية أو أفريقيا أو الشرق الأوسط . وكانت مآسى تلك الحروب أشد ما تكون فتكاً بالفلاحين والشرائح الفقيرة فى المجتمع ، وذلك مع تأكيدها لدعاوى الحرص على حقوق الإنسان ، وإلى دوافعها فى إقرار النظم الديمقراطية ؛ حتى لو كانت «ديمقراطية دون بشر » كما يقول أحد الكتاب الأمريكيين .

وفى سبيل « أمن العالم » تجاهلت الولايات المتحدة فى حالات كثيرة قواعد القانون الدولى ، وأحكام محكمة العدل الدولية ، وتخطت صلاحيات مجلس الأمن وقرارات الجمعية العامة للأمم المتحدة ، فهى فى جميع الحالات « سيدة قرارها » . ومواقفها صارخة بالتحيز من قضية الصراع العربى الإسرائيلى ، ومن اعتداءاتها على العراق فى غزوة ثعلب الصحراء ، بل واستمرارها بطائراتها وصواريخها حتى اليوم تضرب العراق شمالاً وجنوباً . وهذه وغيرها من بين الشواهد على هذا الجبروت لحارس الأمن الدولى عند بوابة عالمنا المعاصر . وبذلك أعلنت أن « مبدأ مونرو» فى هيمنتها التى سيطرت بها على مصادر أمريكا اللاتينية ، منذ مطلع طموحاتها الرأسمالية للأسواق ، قد امتد فى تطبيقه إلى بقية أطراف المعمورة . وتزايدت نزعات الهيمنة والسيطرة إلى الحد الذى أصبحت هى المحددة للضحية والمعتدى فى الصراعات العالمية . ومن ثم كانت إسرائيل ضحية والعرب وهم المعتدون . وهى التى استطاعت هذه المرة بموافقة الأمم

المتحدة فى بعض الحالات إلى فرض المقاطعة والحصار الاقتصادى على بعض دول أمريكا اللاتينية ، وعلى ليبيا والعراق ، وإلى إصدار قوائم بالدول ذات الإمكانات النووية ، أو التى تحمى أو تمارس الإرهاب ، دون أن يكون لإسرائيل أى ذكر فى أى سنة بين أسماء تلك القوائم .

ومن أجل هذه الهيمنة السياسية ، صكت عملة « الاستقرار » والتصدى لكل من يتمرد عليه مهدداً مصالحها الاقتصادية ، وتأديبه حتى لا يمتد فساد هذه « التفاحة المعطوبة إلى إفساد بقية قفص التفاح » من دول العالم الأخرى ، حسب التعبير الشائع لدى البنتاجون ، وحتى لا يضطرب المناخ اللازم لحرية التجارة وغزوها لأسواق العالم الثالث .

ومن أجل ذلك أيضا ترصد ميزانية ضخمة لقواتها المسلحة ولمطالب البنتاجون فى تكنولوجيا الحرب المتقدمة ، حتى بعد انهيار الاتحاد السوفيتى، ضماناً لأمنها ممن يتهدد مصالحها . ويشير تشومسكى إلى أن تلك الميزانية المخصصة للدفاع وصناعاته وأبحاثه لا تقل سنوياً عن (٢٠٠) مليار دولار خلال السنوات الأخيرة . كذلك يبرر البنتاجون مطالبته بتخصيص الموارد اللازمة للتسلح ، بأنه إذا كان التفوق فى السلاح ضرورياً فى فترة الحرب الباردة من أجل « احتواء » مخاطر العدو السوفيتى وأنصاره، فإنه لا يزال مطلوباً من أجل « التوسع » ونشر ديمقراطيات السوق فى دول العالم ، والتصدى لمحاولات تلك الدول التى تسعى إلى خطط إنمائية قومية لتحسين أحوال شعوبها . وبذلك قد تحول هذه الخطط دون انفتاح أسواقها للاستثمار الأمريكى ، أو دون وصول السلع والخدمات الأمريكية إلى أسواقها .

أما بعد فتلك هى أهم الخواطر التى استخلصتها من كتاب تشومسكى من حيث البعد السياسى الجديد القديم لهيمنة الولايات المتحدة على مصائر العالم . وسوف نتابع فيما يلى هذه الهيمنة فى جوانبها الثقافية والاقتصادية ؛ مما أفاض فى توضيحه ذلك الكتاب .

القوة الطاغية :

ويستمر كتاب نعوم تشومسكى فى فضح نوع القوة الطاغية التى تمارسها الولايات

المتحدة الأمريكية فى الهيمنة السياسية حماية لمصالحها ، وبخاصة مع ظروف العولمة التى انفردت بتملك مقوماتها بعد انهيار الاتحاد السوفيتى . وإلى جانب آلتها العسكرية الرهيبة ، حشدت تياراً فكريًّا لتبرير دعاواها فى السيطرة وحقها فى فرض مصالحها على حقوق الشعوب الأخرى ، بالوعيد والوعد . وجندت لترسيخ تلك الدعاوى فى ساحة جبهتها الداخلية مفكرين ورجال أعمال تصدوا لإخفات أصوات الناقدين، وبخاصة من أساتذة الجامعات والمفكرين من ذوى الرؤية المستقلة .

ووصل الأمر فى تبرير شرعية الهيمنة - كما يقول تشومسكى - إلى نسبتها إلى منطلقات ميتافيزيقية من دوافع التاريخ والقدر لتحمل المسئولية ، وإنجاز مهماتهما تحقيقاً لأهدافهما السامية العلوية . ومن بين ما حرصت عليه فى الجبهة الداخلية أيضاً، اختزال مفهوم المواطنة ؛ إذ يفرض الدور العالمى للولايات المتحدة أن يقتصر انشغال المواطن بمهمات الحصول على عمل ، وكسب دخل معقول ، والعناية بشئون الأسرة ، وارتياد الكنيسة للعبادة ، وحضور مجالس الآباء فى المؤسسة التعليمية ، إلى غير ذلك من الاهتمامات الشخصية والاجتماعية . ويعنى هذا أن تنأى المواطنة الأمريكية الحقة عن الانشغال بأمور السياسة التى تترك للدولة باعتبارها الأم الراعية . وارتبط هذا المفهوم بأن الدولة من خلال حرصها على مصالحها إنما هى ساعية فى الوقت ذاته إلى توفير التقدم والرفاهة للنظام الرأسمالى العالمى فى مختلف أرجاء المعمورة .

ومن خلال هذه الأيديولوجية ومناخاتها الثقافية تلتقى شرعية الهيمنة السياسية والثقافية بالهيمنة الاقتصادية . وهذه تتولاها الدولة من خلال المؤسسات الاقتصادية المتعددة الجنسية والبنوك وشركات الاستثمار والخدمات والإعلام ، فى إطار ظروف العولمة الراهنة وبقيادة الولايات المتحدة قطبها الوحيد . وتنضم إلى هذه المؤسسات توظيف آلية ثلاثية مؤلفة من صندوق النقد الدولى، والبنك الدولى، والجات « منظمة التجارة العالمية حاليا » . وتعمل جميعها من المنظور الأيديولوجى فى خطابها الرسمى على سيادة وعولمة الرأسمالية ، على أساس آليات السوق وحرية التجارة ، كما تقوم تلك المؤسسات بدور مجلس إدارة النظام الاقتصادى العالمى .

خصخصة وفقر :

وفى سياق ما تقوم به الشركات المتعددة الجنسية والبنوك الدولية ، يحتل ثالوث الصندوق والبنك ومنظمة التجارة مركز التوجيه والتخطيط والتأثير فيما يجب أن تتخذه دول العالم الثالث من قرارات اقتصادية ، ومن أهمها ما يجرى من سياسات إعادة الهيكلة الاقتصادية ، وما يعرف لدينا عادة بالإصلاح الاقتصادى والخصخصة ، وفيما يرتبط بمجال المال والصناعة والاتصالات والخدمات . ومع المسميات العالمية أو الدولية لذلك الثالوث ، يظل عاجزاً عن التأثير الملحوظ فى سياسات الدول الصناعية الكبرى ، بل إنه يقوم بالفعل بخدمة قطاعاتها الإنتاجية الرئيسية ، بينما تدير تلك الدول سياساتها وأنشطتها خارج إطار تلك الثلاثية فى اجتماعات أقطاب الدول السبع ، وخارج منظومة الأمم المتحدة ، وهى الساحة الوحيدة - رغم ما يشوبها من قصور وسلبيات معظمها بفعل ضغوط الولايات المتحدة - التى تتيح لدول العالم الثالث التعبير عن مشكلاتها وطموحاتها .

وكذا تتحكم المؤسسات المتعددة الجنسية والثلاثية بقبضتها فى اقتصاديات دول الجنوب ، وكما يقول تشومسكى ، تاركه حكوماتها تواجه الغضب من شعوبها ، بل واللجوء إلى العنف أحيانا من جراء سياسات أجهزة الشمال ، والتى ترتب عليها تدهور أوضاعها المعيشية . والمهم فى جميع الحالات هو ضمان آليات السوق وحرية التجارة ، وفرص الاستثمار وتوظيف موارد العالم الثالث أرضا وقوة عمل للنمو الاقتصادى لدول الشمال وتصريف منتجاتها ، وما يترتب على ذلك من رفاهة سكانها . وفى ظروف عدم التكافؤ بين العالمين تصبح القوة المسيطرة على الاقتصاد العالمى ومجرياته ليست آليات السوق والقدرات التنافسية ، وإنما دولة أو شبكة الدول من المؤسسات عابرة القارات ومؤسساتها المختلفة وإمكاناتها التكنولوجية والتنظيمية ، وهى التى تحدد متى وكيف تستخدم آليات السوق أو الإجراءات الحمائية فى ضوء ما تقتضيه مصالحها فى نهاية المطاف .

ويتساءل تشومسكى عن موقف « آدم سميث » وغيره من منظرى الليبرالية الكلاسيكية إزاء هذه الليبرالية الجديدة ؛ إذ إنه لا ريب فى إنكارهم لما يجرى من صور

الهيمنة والاحتكار الاقصادى ، ولانتفاء أى معنى أو دلالة للسوق وحرية التجارة . وهكذا يتم الاقتصاد العالمى بمعيارين ، وتتوحش الرأسمالية الجديدة غير عابئة بمصالح غيرها من الشعوب .

ويجدر فى هذا الصدد الإشارة إلى سمات وخصائص العمل فى المؤسسات الدولية لإدارة الاقتصاد العالمى ؛ إذ يشخصها تشومسكى بعدم الديمقراطية والمركزية المفرطة فى إدارتها وعدم الشفافية فى سياساتها وبالدوجماتية فى مفاهيمها ورؤاها . وتبدو كما لو أنها تتمتع بحصانة ضد أى آراء أو تأثيرات شعبية من خارجها . فهى تلزم عالم الجنوب بقواعد السوق وتتمتع هى بحق الجمع بين الحرية والحماية ، حيث لا رقيب ولا حسيب على مجريات أمورها ، إنها « سيدة قرارها » أولاً وأخيراً ، دون أن تفرض عليها أية التزامات نحو العالم ، الذى تموج فيه . هذا فى الوقت الذى بلغت فيه استثماراتها فى العالم الثالث ما يفوق مجمل التجارة العالمية كلها عام ١٩٩٤ ، كما زادت مبيعاتها خارج دول المنشأ على مجمل صادرات العالم . ومع ذلك الطغيان فشل الاجتماع ، الذى عقد عام ١٩٩٢ فى محاولة لصياغة ميثاق ينظم سلوكها الاقتصادى وآثار سياستها على عالم البشر .

حرية وهمية

ويشير تشومسكى إلى تصوير أحد كبار الاقتصاديين لدور الشركات متعددة الجنسية عابرة القارات ومؤسساتها الدولية فى تضاؤل آليات السوق ومبدأ حرية التجارة ؛ إذ يرى أنها بدأت كجزر للتخطيط المركزى فى بحر من علاقات السوق ، ثم أخذت تلك الجزر وبخاصة بعد عمليات الاندماج فيما بينها ، تتسع وتتضخم بحيث لم يبق من بحر السوق إلا مساحات جانبية محدودة . ومع التضخم الهائل فى أرباحها ازداد العالم الثالث فقراً ، ووصلت نسبة البطالة عام ١٩٩٤ حوالى ٣٠ ٪ من قوة العمل فى العالم ، ويشير كذلك إلى مخاطر ما تفرضه منظمة التجارة الدولية « الجات » من شروط الملكية الفكرية ، وبخاصة فى براءة الاختراعات ـ عمليات ومنتجات ـ وعلى الأخص ما قد ينجم من مخاطر الحماية فى مجال التكنولوجيا الحيوية من احتكار إسهامها

فى مجال الصحة والغذاء وإنتاج الدواء ؛ مما يؤدى إلى ارتفاع سلعها ارتفاعاً باهظاً ، يثقل أعباء برامج الخدمات فى العالم الثالث . ويرى تشومسكى أنه إذا كان ثمة تحسن فى الأحوال المعيشية لفئات معينة فى ذلك العالم ، فإن هذا التحسن قد اقتصر على شريحة صغيرة جداً ، ممن يعملون فى القطاعات ومشروعات الاستثمار الأجنبية .

ويلخص المؤلف موقفه من النظام العالمى الجديد بأنه نظام رأسمالى قديم تنامى ، وامتد طغيانه الإنسانى خارج دائرته المركزية ، بل ظهرت بعض مخاطره البشرية بين بعض شرائح سكانه كذلك . والواقع أنه لا معنى للحرية دون قوة ، كما أنه لا معنى للقوة دون حرية ، وأصبحت دعوة الديمقراطية شكلية وواجهة ، كثيراً ما يتم فرضها دون بشر يشاركون فيها . وغدا التقدم وهماً يخايل البشر، وأمسى معنى سلامة الاقتصاد مقتصراً على ما يتاح من مناخ للربح ، دون الالتفات إلى حاجات البشر .

وتتطلب مواجهة هذه الهيمنة السياسية الاقتصادية للنظام العالمى الجديد الإرادة السياسية التى تعبىء المقاومة الوطنية فى دول العالم الثالث ، وأن تصبح عالمية لكى تنجح ، وأن تتصدى من خلال تنمية قدراتها الذاتية لهياكل السيطرة والعنف العالمى ، فى تعاون بين الجنوب والجنوب ، وفى عملية متواصلة لتوسيع آفاق الحرية والعدالة وديمقراطية المشاركة العريضة فى ساحاتها . وتلك هى فى نظر المؤلف الأسئلة الكبرى ، التى تستحق الإجابة عن تحديات المستقبل .

والواقع أن ما جرى من مظاهرات صاخبة فى (سياتل إحدى المدن الامريكية نوفمبر ١٩٩٩) شاركت فيها شرائح اجتماعية وعمالية أمريكية وغير أمريكية لدليل شاخص على ما تعانيه وما تتوقعه تلك الجماعات من قهر وخوف وتهديد وبطالة تزعزع أحوالها المعيشية . وقد استطاعت تلك الجماعات ، رغم تصدى الشرطة لها بالعنف ، من أن تحول دون وصول الوزراء ورؤساء الوفود إلى قاعة اجتماعات المنظمة العالمية للتجارة ، أحد أقطاب الثالوث الدولى المسيطر على مقدرات الشعوب تحت مظلة العولمة وأممية رأس المال وحرية التجارة .

وتجىء بعد ذلك احتجاجات الجماهير الغاضبة على سيطرة كبار الرأسماليين ورجال الأعمال فى منتجع (دافوس) يناير ٢٠٠٠ .

وتلك الاحتجاجات إنما هى بوادر الإحساس بما تنصبه العولمة من أفخاخ ومآزق لفقراء هذا الكوكب . وهى كذلك بدايات للشعور المتنامى بأن هذا النمط من الرأسمالية المتوحشة ليس قدراً مقدوراً ، وأنه يمكن مواجهتها أو التقليل من مخاطرها عن طريق تنظيم وعولمة لمؤسسات المجتمع المدنى الضاغطة على دولها وعلى المستوى لتكييف النظام العالمى الجديد على أسس أكثر عدلاً وإنصافاً من أجل السلام والعيش المشترك .



إلى من يهمه أمر النظام العالمى الجديد

هذا المقال هو ترجمة عربية للرسالة التى بعث بها (رالف نادر) إلى (وليم (بل) جيتس)، حول مختلف المخاطر والتداعيات المرتبطة بالتفاوت الفاحش فى الأبعاد التوزيعية للثروة على المستويين الوطنى والكونى ، وبمظاهر الاحتكار وتركز السلطة ، وذلك فى سياق نظام رأسمالى جديد بمنجزاته التكنولوجية والاقتصادية والمعلوماتية .

ورالف نادر ، كما هو معروف ، من القيادات الاجتماعية البارزة والنشطة فى مجال الحياة المدنية والبيئية فى الولايات المتحدة الأمريكية .

أما بل جيتس فهو رئيس مجلس إدارة شركة ميكروسوفت للإلكترونيات ، والذى احتل المرتبة الأولى خلال السنوات الأربع الماضية فى قائمة أثرياء العالم .

فى هذه الرسالة : ماذا يريد أن يقول (نادر) إلى (جيتس) ؟

نص الرسالة

٢٧ يوليو ١٩٩٨

السيد وليم هـ جيتس

رئيس مجلس الإدارة والمسئول التنفيذى لشركة مايكروسوفت

عزيزى السيد جيتس

لقد قام الأستاذ إدوارد وولف (Wolff Edword) بجامعة نيويورك بحسابات مذهلة ، تتيح لك فرصة هائلة للحركة ، وانتهى - وهو أحد المتخصصين فى تقييم اقتصاديات الثروة - إلى تقدير تصل فيه القيمة الصافية لثروتك إلى أكبر من مجموع القيمة الصافية لثروة (٤٠٪) من أفقر فقراء أمريكا، والبالغ عددهم (١٠٦) ملايين نسمة . وتضمن تقديره لثروتهم بما يمتلكون من قيمة المسكن ، ومستحقات المعاش ، وما لديهم من أوراق مالية ، فضلاً عن (٤٠١) من خطط التقاعد (k)، لكنه استبعد قيمة سياراتهم الشخصية .

ومما يستحق التنويه أنه عندما أجرى الأستاذ وولف تحليله ، بلغت ثروتكم إذ ذاك فى حدود (٤٠) بليون دولار ، ولكن أرصدتكم الآن قد تجاوزت (٥١) بليون دولار ، حسب أخر قائمة نشرتها مؤسسة فوربس لأصحاب البلايين . ومع ذلك ، فإن هذا التقدير قد تم تجاوزه حاليا كذلك ، إذا تذكرنا ما طرأ أخيرا من ارتفاع متنام فى أرصدة مايكروسوفت .

إن كل هذه الثروة تجعل منك الرجل ذا المرتبة الأولى فى قائمة أثرياء العالم ، الذين كونوا أنفسهم بفضل جهدهم وعملهم . ومع ما يوجد بين ثروتك وثروات الآخرين من تفاوت إلا أنه مما يثير قدراً غير قليل من القلق ، إدراك أن ملايين من الأمريكيين ليس لديهم إلا النزر اليسير من قيمة صافية من ثروة تتصل بالملكية ، على الرغم من أن بعضهم قد قضى حياته فى سوق العمل . ولعل هذا الوضع يجىء مطابقاً لما أورده الأستاذ جف جتس (Jeff Gates) فى كتابه الذى ظهر حديثا بعنوان : (الحل فى مشكلة الملكية) (The Ownership Solution) ؛ حيث يقول : تعتبر الرأسمالية أداة ناجحة نجاحاً هائلاً فى توليد رأس المال ولكنها تعيش خائبة فى خلق رأسماليين .

ومن المعلوم أن الولايات المتحدة تمثل فى بنيتها أوسع وإحدى صور التفاوت فى توزيع الثروة ، مقارنة ببقية الدول الغربية . ولا أدل على ذلك من أن ثروة (١٪) وهى الشريحة العليا لسكان أمريكا تعتبر أعلى من مجمل نصيب الشريحة الدنيا ، التى تبلغ حوالى (٩٠٪) من الأمريكيين . ويلاحظ المؤلف جيتس فى كتابه السابق أن التداعيات

المترتبة على عدم فعل شيء فى هذا الصدد تهدد بمخاطر مزعجة من النواحى المالية والاجتماعية والسياسية ، وحتى من النواحى المالية والاجتماعية والسياسية ، وحتى من النواحى البيئية كذلك ، وإذا تعرفت على خبرة ذلك المؤلف فى واشنجتون ، وعلى درايته بعالم المال والأعمال (بيزنس) ، فإنك سوف تصل إلى نتيجة مؤداها أن حكمه المعيارى ، السابق لم يكن حكماً جزافيًا أو عشوائيًا .

وكما هو متوقع ، فإن التفاوتات فى الثروة على الصعيد الكونى تمثل شأنا مزعجا ، وآية ذلك أن بيانات برنامج الأمم المتحدة الإنمائى الأخيرة ، تشير إلى أن قيمة مجموع الموارد والأرصدة ، التى يمتلكها (٣٥٨) من البليونيرات فى العالم تتجاوز قيمة الدخل القومى لحوالى (٤٥٪) من سكان شعوب العالم مجتمعه (والذين يقدر عددهم بحوالى (٣) بلايين نسمة) .

ومن العجيب أن هذه التفاوتات آخذة فى الاتساع ، وذلك على خلفية مما يشهده العالم من تطور تكنولوجى ، وتقدم علمى فى مجال الخدمات الطبية ، يضاف إلى هذا افتراض وعى متزايد بأهم أخطاء التاريخ المأسوية من جشع واحتكارات وقسوة ، وبكل ما يمكن أن يتولد عنها من مخاطر .

ونضرب لذلك مثلاً واحداً ، يشير إلى أن عدد من توفى فى العام الماضى نتيجة للإصابة بالدرن والملاريا ، قد تجاوز عدد من توفوا فى أى عام مضى ، حيث يقدر عددهم بحوالى (٦) ملايين . وهكذا يبدو أن ما حدث من نمو فى الإمكانات وفى الناتج القومى الإجمالى على الصعيد الكونى لم يستطع أن يوقف زحف تلك الأمراض ، والناجمة عن الفقر وما صاحبه من فتك بشرى ساحق بأرواح البشر . إن قدراً من العجز عن الحيلولة دون حوادث الإصابة بتلك الأمراض التى يمكن القضاء عليها ، إنما يمكن أن يعزى فى حد كبير إلى ظواهر تركز الثروة والسلطة ، وإلى درجة عالية من عدم الحساسية لدى القيادات الاقتصادية والسياسية .

ونجد أنفسنا هنا ، وبصورة واضحة أمام مشكلة عدالة التوزيع ، التى لم تحظ بما هى جديرة به من اهتمام قادة النظام الرأسمالى الكونى .

وبين النمو والتوزيع ، يحضرنى ما شاهدته حديثًا فى أحد المؤتمرات ، حيث كان يوزع قميص تى (T . Shirt) سطرت عليه رسالة تدعو إلى (إن اليم حين يعلو إنما يرفع معه كل اليخوت) إنها لدعوة لها دلالتها فى أيامنا هذه .

وأذكر بالسيد وارن بفيت (Warren Buffet)، والذى يعد الثرى العالمى الثانى من العالمين بعدك ، والذى تجاوزت قيمة ثرواته (٣٣) بليون دولار ، وهو – كما نعلم – صديق ، عزيز لك ، ورفيق فى لعب الورق (الكوتشينه) . ودعنى أقترح عليك أن تنضما معا ، لتقوما بالرعاية والتخطيط والقيادة من أجل عقد مؤتمر لأصحاب البلايين والبلايين المتعددة لدراسة موضوع (التفاوت فى الثروات على المستويين الوطنى والكونى، وماذا يمكن العمل نحوه) .

ولا أشك فى أن ما يسفر عنه المؤتمر من بيانات حول الجوانب الكمية والكيفية للأبعاد التوزيعية للنواتج الاقتصادية) سوف يفضى بالمشاركين إلى الإمساك الحقيقى بالمقاصد والأهداف الأساسية للنظم الاقتصادية والمؤشرات الاقتصادية .

وإنى لأثق فى أن الدفعة المزدوجة لتعاون (جيتس – بفيت) فى هذا السبيل ، سوف تطلق إنذاراً عالياً ؛ من أجل الاهتمام بتلك المحنة التى تعانيها الإنسانية من خلال التفاوت والقصور فى عدالة التوزيع ، كما سوف يكون لنتائجها أثر لدى زملائك ومعارفك ورجال الإعلام وغيرهم ، ممن يتطلعون إلى التحرك من مجرد ساحات النجاح ، لينتقلوا إلى مواقع الأهمية والدلالة والقيمة الاجتماعية .

وإذا أتذكر لقاءنا القصير فى أوائل هذا العام فى حفل عشاء تايم وارنر فى نيويورك ، والذى أجبتنى فيه باستعدادك للتواصل (مبتسماً من خلال الإبى ميل) فإنى أتطلع إلى استجابتك لهذا الخطاب .

المخلص

رالف نادر . ص ب . ١٩٣١٢

واشنجتون د . س

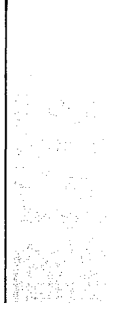
٢٠٠٣٦

أما بعد :

لقد استرعت هذه الرسالة اهتمامى فى إبرازها ليقظة بعض المفكرين فى الغرب ، ودعوتهم إلى استحثاث الأغنياء للإسهام فى تصحيح التشوه الذى جرى للاقتصاد والمجتمع فى سياق العولمة الرأسمالية ، وما نجم عنها من حدة التفاوت بين الأغنياء والفقراء متمثلاً فى الفجوة بين دول الشمال ودول الجنوب ، بل بين شرائح المجتمع فى كل دولة من تلك الدول . وكأنما يردد (رالف نادر) مقولة الإمام على الخليفة الراشد الرابع (ما جاع فقير إلا بما متع به غنى)

وأتساءل كما أدعو أغنياءنا وكبار رجال أعمالنا حول دورهم ومسئولياتهم الاجتماعية والأخلاقية والدينية نحو الإسهام فى توفير الحاجات الأساسية من فرص عمل ، وإنشاء مؤسسات خدمية صحية وتعليمية للفقراء ومحدودى الدخل من سكان وطننا العربى .

وأتساءل أيضاً هل تستطيع تبرعات أو إحسانات (جيتس صاحب مايكروسفت) أو (تيرنر صاحب سى . إن . إن) وغيرهما من أصحاب الملياردات فى العالم الصناعى أو المليونرات فى العالم الثالث ، من تخفيف حدة الفقر والبطالة التى تهدد ثلثى سكان هذا الكوكب ؟ وهل آن الأوان لديهم لأن يتوقفوا عن التهرب من الضرائب الواجبة عليهم لدولهم ، أو أن يكفوا عن المطالبة بمزيد من الامتيازات والإعفاءات الضريبية من أجل استثماراتهم التى تعود منافعها فى الأغلب على شريحة الأغنياء والمترفين، بما يوسع الفجوة بين الأغنياء والفقراء على الصعيد المحلى والعالمى ؟



العولمة والمعلوماتية فى التنمية

هذه محاولة لتصور معالم الطريق وخطى الحركة للمسيرة التعليمية فى مصر، انطلاقًا من التحديات والمتغيرات العالمية فى آفاق تشابكها وتفاعلها مع الآمال والطموحات ، المعقودة على تطوير التعليم - كما وكيفًا - وتأسيس تربية جديدة ، تحقق التنمية الشاملة والمتواصلة ، والمؤدية إلى تجديد قوى المجتمع وتفعيل حراكها ، وفى الصدارة من تلك الأهداف : تنمية البشر وتحسين مستويات معيشتهم ، غاية وطاقة محركة للتقدم الحضارى والثقافى والعمرانى ، والاستفادة الواعية المثلى من منجزات الحضارات الإنسانية ، حاضرًا ومستقبلا . وفى اجتهادات هذه المحاولة ، اعتمدت الدراسة إلى حد كبير ، مضمونًا وروحًا، على الوثيقة التى أصدرها مجلس الوزراء بعنوان : « مصر والقرن الحادى والعشرون ، مارس ١٩٩٧» وفيها يبرز الاهتمام المستحق بالتنمية البشرية باعتبارها أهم محاور التنمية والتفاعل مع المستقبل ، بدءًا من محورية النشاط الخاص ومتطلباته فى النمو الاقتصادى وامتدادًا إلى انبعاث الإرادة الوطنية ، من خلال المشاركة الديمقراطية للقوى والتنظيمات الفاعلة فى حركة المجتمع ، وإذكاء الوعى الاجتماعى للتكيف والتكييف لأساليب التنمية المتطورة . هذا إلى جانب ضرورة التحول إلى مجتمع معرفى ، مستوعب لمضامين ثورة المعلوماتية وآلياتها وثقافاتها ، بل والسعى إلى إنتاج المعرفة ذاتها فى تجدد وتوظيف فعال .

ويقترن ذلك كله بالتنوع الفكرى والإبداع الثقافى ، والانعتاق من القوالب الجامدة، وأسر الحقائق المطلقة والمفاهيم المغلقة ، مما يبطىء تدفق النهضة أو يعوق مسيرتها قدمًا، ومما يوجب التطلع بعينين ناظرتين إلى الأمام دومًا .

وجهان لتجليات العولمة :

وفى هذه اللحظة التاريخية التى تدعونا إلى أن نفكر ونتدبر عالميا ، وأن نعمل وننفذ محليا بكفاءة وفاعلية ، لا مناص من وضع أنفسنا فى توجهات العالم الذى نضطرب فيه ومعه، ومن الاشتباك مع القوى الحاشدة التى تشكل حركته . وليس من المستغرب ، بل إنه من المطلوب - أن يتساءل المرء مع تدفق تيارات العولمة ، وما بعد التصنيع ، وما بعد الحداثة ، هل نحن - واقعًا ووعدًا - بإزاء عالم جديد حقًّا ؟ وهل هو عالم - كما يدعى أقطابه - مبشر فى أحد وجهى عملته بالعيش المشترك ، وبحقوق الإنسان ، وبالعدل الاجتماعى ؟ وهل نحن متجهون نحو التلاقح الخصب بين الحضارات ؛ من أجل تأسيس ثقافة ، تنشر « التنوع الإنسانى المبدع » كما يشير إلى ذلك عنوان تقرير اللجنة الدولية لمنظمة اليونسكو والتى كان رئيس الفريق فيها « خافيير بيريز دى كويلار» ، السكرتير العام للأمم المتحدة الأسبق .

والوجه الآخر لعملة العولمة ، والذى تعززه جملة من الشواهد الشاخصة ، والمعطيات الجارية الداعية إلى القلق والتوتر ، يدور حول التساؤل « هل التاريخ » يعيد نفسه ؟ أليس ما تجرى به مياهه - مدًّا وجزرًا - إنما هو صورة مخادعة - وإن اختلفت معالمها وأساليبها - تواصل السعى إلى سيطرة القوى على الضعيف بين الدول والحضارات ؟ ثم هل نحن فى خضم تيارات جديدة من محاولات السيطرة ، أدواتها : العلم ، والتقنيات الرفيعة ، وشبكات المعلومات والاتصالات ، واحتكار المعرفة ، وأساليب التنظيم والادارة ؟

وإذا كان الوجه الثانى لعملة العالم الجديد - أو العولمة اختصارًا - هو المتداول بين أقطابه فى الأغلب والأعم . فهل تظل الدول النامية التى تتعرض لذلك الوجه من العملة قانعة بمجرد التعامل مع تياراته ؟ وهل لم يعد لنا من فعل إلا أن نردد مقولة «عبد الرحمن الجبرتى » المؤرخ المصرى ، حين أفزعت أهل القاهرة قنابل الفرنسيس ، فجاء رد فعل بعضهم حسب عبارته المشهورة : « لما رأوا القنبر - القنابل - ولم يكونوا من قبل قد عاينوه ، قالوا : « يا خفى الألطاف نجنا مما نخاف !! » ، أم أننا أمام بديل

آخر –عبر عنه البعض الآخر من القاهريين بتنظيم المقاومة الشعبية بالفعل ، والتعبئة فى ثورات القاهرة المعروفة ، مما أجبر الفرنسيس على الرحيل ؟

وإذا كان الغرب (عالم الشمال)هو صانع العولمة وآلياتها وتوجهاتها ، فإن مساعيه حتى الآن لا تعدو أن تكون فرض الهيمنة والاستغلال ، وفتح الأسواق لمنتجاته وضمان مصالحه ، وتلخيصًا يحول دون انهيارها .

لقد حاولنا فيما سبق أن نوضح الوجه الثانى لعملة العولمة ، وما ينذر به من مخاطر ووعيد فى اكتساب القوة للهيمنة على مقدرات دول الجنوب ، من خلال ما يمتلكه الغرب من ثقافة التسلط بالعلم والثقافة وغسل الأدمغة بأقماره الصناعية ورسائل محطات البث الفضائى . لكنه قد يصبح من قبيل الغيبوبة عدم الإدراك والفهم والاستيعاب لمضامين وآليات ثقافة الموجة الثالثة ، مما أفرزته ووظفته ثقافة العولمة ، وما أنتجته ذهنيتها وتنظيم مؤسساتها المجتمعية من علوم وتقنيات ومنجزات ، غير مسبوقة فى الحقب السابقة من تطور النظام الرأسمالى ومناخاته فى التقدم العلمى .

لقد أصبحت المعرفة قوة ، كما كانت القوة معرفة . ومن ثم لم يعد دخولنا واقتحامنا لعصر المعلومات مجرد خيار ، بل غدا ضرورة ملحة ، إذ إن المفارقة جلية بين أن نتهيأ لدخوله ، وأن نتركه يدخل علينا من خارجنا مكتفين بالانبهار بإمكاناته واستهلاك منتجاته ، وما يمكن أن تحدثه من آثار سلبية . لكن علينا أن نسعى إلى التعامل الإيجابى الواعى ، فهمًا واستيعابًا وتوظيفًا لإمكانات الثورة المعرفية من أجل التحول نحو مجتمع معرفى ، يتحرك من مجرد الاستهلاك الطاغى لنتائج تلك الثورات – كما نستهلك المعلبات والإلكترونيات – انتقالاً إلى الإفادة الخصبة منها ، ثم انطلاقاً إلى إنتاج المعرفة ذاتها ، وبذلك نحقق الملاءمة المطلوبة مع المعلوماتية لإرساء مقومات التنمية الذاتية ، وشروطها الموضوعية والبشرية ، مستفدين من مناهج تلك الثورات وآلياتها .

العولمة وثورة المعرفة :

لا يتسع المقام هنا لبيان ثورة المعرفة وأبعادها وتداعياتها ، ويكفى أن نشير إلى أن التنمية وزيادة الإنتاج والإنتاجية أصبحت تعتمد على قيمة المعرفة ، أكثر من اعتمادها

على عوامل الإنتاج المادية كالأرض ورأس المال ووفرة الثروات الطبيعية ، وحتى وفرة القوة العاملة . والواقع أن تكلفة المعرفة تتجاوز فى معظم الحالات تكلفة عوامل الإنتاج المادية السابقة كلها ، كما أن قيمتها المضافة تمثل أضعافًا مضاعفة لعوائد غيرها من عوامل الإنتاج الأخرى .

وفى كتاب د . حسين كامل بهاء الدين «التعليم والمستقبل» أمثلة مبهرة للمجالات الجديدة للثورة المعرفية التكنولوجية ، سواء فى الإنتاج أو الخدمات ، بل وفى استمرار تدفق الأبحاث العلمية بإنتاج معارف جديدة . ويكفى أن نشير - على سبيل المثال - إلى ما يحدث من تخليق مواد جديدة بديلة عن الخامات التقليدية ، وظهور تطبيقات جديدة لها ، وإلى نظم الإنتاج الآلى (عن طريق الروبوت) ، ومجالات الإلكترونيات الدقيقة ، وصناعة الاتصالات ، وثورة الجينات وتطبيق نتائج العلوم البيولوجية ، حيث أمكن إنتاج أنواع من المحاصيل بلا زارع تقليدى ، ولا مزارع أرضية . هذا فضلاً عن صناعات الكمبيوتر وشبكات المعلومات بجوانبها التكنولوجية والبرامجية . وتقرأ صحف مصر وغيرها من صحف الأقطار العربية الأخرى على شاشات الكمبيوتر فى الولايات المتحدة ، كما تقرأ مصر الصحف الأجنبية يوم صدورها . والقائمة طويلة ومتشابكة لمنجزات عصر المعلومات فى منطلقاتها العلمية والتكنولوجية ، وفيها قد لا نتوقعه من مجاهيلها فى مقبل الأيام .

ولابد من الإشارة هنا مرة أخرى إلى أن ذلك الرصيد المعقد والمذهل من نتاج الموجة الثالثة ، مصدره المعرفة المعتمدة على العلم وتطبيقاته التكنولوجية ، وهى ثورة انطلقت من ذهنية علمية تجريبية ، ومن توجهات مجتمعية لتسخير قوى الطبيعة فى خدمة الإنسان ، ومن مجالات جسورة لتغيير مختلف التخصصات ، ومن جهد جماعى لفرق البحث على أفق زمنى طويل ومتراكم وظهير ذلك كله إرادة مجتمعية دافعة ، تقدر دور مؤسسات البحث والتطوير فتوفر لها ما تتطلبه من موارد فى قائمة أولوياتها ، من منطلق الحرص على التجديد وامتلاك مصادر القوة الحقيقية فى عالم اليوم والغد . ويتحرك كذلك نحو تكتلات اقتصادية وسياسية مقرونة بترابطات وتجمعات علمية وتكنولوجية ، تجول من خلالها المؤسسات المتعددة الجنسية ، فى تعاونها واندماجها .

وهى بذلك تسعى إلى مزيد من الإنتاج العلمى والمعرفى والتكنولوجى ، ومن التنظيم لصناعة المعرفة والسلع والخدمات ، لتحقيق مزيد من الأسواق والأرباح ، ومزيد من سيطرة منافع الشمال وحاجاته على حساب استغلال الجنوب فى تحقيق تلك المنافع ، وإشباع تلك الحاجات . وفى جميع الأحوال فإن الحديث عن ثورة المعرفة أو المعلوماتية إنما هو إدراك للنمو المستمر والتراكم المزدحم للمعلومات فى مختلف مجالات النشاط الإنسانى ، وأحوال المجتمعات وعوالم الطبيعة والألوان . وهذا الرصيد المعلوماتى فى حالة تغير وتطور وتصحيح وتفنيد واستبدال ، يتسم بالاتساق والتناقض ، بالتبسيط والتعقيد ،بالجزئيات والكليات ، بالمعلومات الخامدة والمعلومات الفاعلة بتعدد المصادر والمرجعيات ، بالنسبية فى سياق الزمان والمكان ، بتعرف المعلوم ، وبإدراك القصور فى المعلوم ، والتحسب للمجهول ، وما يمكن أن تأتى به من جديد أو مفاجأت، إذ لم نؤت من العلم حتى الآن إلا قليلا . ومن ثم فإن رصيد المعلوماتية يفرض على صناعة القرار، وعلى عمليات التعليم والتعليم قدرات بشرية ضرورية فى الفرز والإدراك والنقد والانتقاء والتميز والمرونة والتحسب ووضوح الهدف فى التعامل مع المعلومات ؛ من أجل توظيفها فى عمليات التطوير والتغير والبناء .

لم يعد هناك عالم فرد يتصف بأنه بحر العلوم وحجتها ، ينتقل عمله إلى شخص آخر يتتلمذ عليه ويجيزه للتدريس ، بل لم تعد وظيفة العملية التعليمية نقل معارف محددة من جيل إلى جيل ، أو من حضارة متقدمة إلى حضارة أقل تقدمًا عن طريق الحفظ والتلقين ، وليس هناك من « يختمون العلم » مع شهادة أو إجازة عملية . ومن ثم تفرض المعلوماتية بزخمها حتمية التكيف مع معطياتها ، والتكييف لها ، والإفادة منها ، والنقل الواعى عنها ، وما يتيحه مركبها من توجهات عالمية عامة ، وما تطرحه من فرص التعددية ومساحات التنوع والخصوصية والتميز .

وتحتل قضية الهوية والخصوصية موقعًا هامًا ومهمًا فى قلب العولمة وتجلياتها وآفاقها . ومن المسلم به أن الخصوصية الثقافية فى أى مجتمع سوف تتأثر – لا محالة – نتيجة لتفاعلها وتقاطعها مع توجهات العولمة الكاسحة . بيد أن إشكالية هذا التفاعل إنما تتجسد فى أسلوب إدارته وعملياته . وأمامنا طريقان : أولهما يتلخص فى الاندفاع

التلقائى إلى خضم تيارات العولمة لتقذف بنا إلى حيث تشاء من الشطآن والمرافىء ، وثانيهما أعمال التبصير الذكى لفهم خلفياتها وعوامل إنتاجها ، والإدارة الواعية فى توظيفها ، والرؤية الواضحة لمقاصدنا فى عمليات التفاعل مع تلك المتغيرات والتيارات. وهكذا تصبح قضية الهوية والخصوصية فى نهاية التحليل معتمدة على الوعى الجماعى بما نريد أن نصنعه لا مجرد أن نقوله ، أو نعلنه فى حاضرنا ومستقبلنا ، من خلال الفهم والتوظيف والفعل ورد الفعل لوجهى عملة العولمة ، وما يترتب على ذلك من تنمية وتطوير لخصوصياتنا ، وشحذ إرادتنا لأن نصنع ونزرع ونطور فكرنا وقيمنا وقدرتنا الإنتاجية ، وما تستلزمه من تطوير وتجديد لتنظيماتنا المجتمعية . وبعبارة أخرى ، تصبح وتغدو وتمسى هويتنا وخصوصيتنا غير منحصرة فى معطياتها التاريخية ، لكنها تتمثل وتعاش كيانًا حيًّا ، ينمو ويتطور عن طريق ما نصنعه وننجزه من فعل فى الداخل متأثرة ومؤثرة فى مواجهة محيطنا الخارجى العالمى . والذاتية الثقافية كهوية الفرد وخصوصيته ، تنمو وتتطور وتتعدل مع المعايشة عبر الزمان والمكان ، متجسدة فيما نحققه خلال مسيرتها الحياتية ، حين نصنع الطريق المستهدف بالمشى فيه .

ومن مخاطر التصور للخصوصية اعتبارها من المعطيات الثابتة ، ، التى تتوقف عند مفاهيم الماضى وأعرافه وموضوعاته وحلوله ، وكثيرًا ما نتوهم أننا نتحرك مع العالم ، فى حين أن حركتنا لا تعدو « محلك سر » مشدودين إلى زعم الحفاظ على الخصوصية . وإذا تحركنا تظل وجوهنا وأعيننا لا ترى إلا ما كانت تراه ، وكثيرًا ما نحاول أن نخطو إلى الأمام ، لكن وجوهنا وعيوننا تظل متجهة إلى الوراء . ومما لا شك فيه أن مفهوم الخصوصية مرتبط بالنمو والتميز . ويغدو المطلوب هو تنمية الخصوصية لا مجرد الحفاظ عليها وتطويرها وإثرائها لا جمودها وإفقارها ، تجديدها لا مجرد تمجيدها ، وتشجيع إبداعاتها المطردة لا القناعة باجترار راهنها وإعادة إنتاج علاقاتها ومواضعاتها الماضية .

وتلخيصًا لإطار المحيط العالمى الذى نضطرب فى تياراته وتموجاته ، وما فيه من قوى وتحديات تتدافع حولنا وبنا من تجليات العولمة ، أوضحنا وجهى العملة فى قراءة توجهاتها : يحمل الوجه الأول مخاطر الهيمنة والاستغلال ، وفتح الأسواق لمنتجاته

وضمان مصالحه ، وتحقيق مقاصده الظاهرة والمستترة . وهو بذلك يتجاوز أشكال الاستعمار القديم عن طريق الاحتلال العسكرى ، أو عن طريق علاقات تجسدت فى التبعية الاقتصادية لكيان الدولة القومية المستقلة ، بحيث تخدم جهودها الإنمائية أهدافه الداخلية والخارجية . ومن خلال ما تصطنعه الدول النامية من أنماط مشوهة للتنمية تتيح للغرب استغلاله لخاماتها ، وتوفير عمالة رخيصة أو مؤهلة ، وأسواق مستهلكة ؛ مما يسهم فى تحقيق مطالب التنمية فى أرجاء عالمه. ويصاحب ويدعم ذلك – فى هذه اللحظة التاريخية – تغلغل هيمنته فى جوهر الثقافات لعالم الجنوب ليستدخل ثقافته ، وينفذ إلى عقول مواطنيه وأفضلياتهم الحياتية، موظفًا انفتاح أسواقه لمنتجات الشمال الحضارية دون قيد ، وليبث رسائله الإعلامية والإعلانية وقيمه المعنوية ، ورموزه الاجتماعية . هذا فضلاً عن تأكيد الاستعلاء المطلق لأساليب حياته ، باعتبارها أسمى ما وصل إليه التطور التاريخى من نهاية – على حد تعبير « فوكوياما » فى كتابه « نهاية التاريخ » – وإلا فالمصير «صراع الحضارات » ، كما يتوقع هنتجتون ، وصاحب الغلبة معروف فى هذا الصراع !! والمغلوب مولع أبدًا بتقليد الغالب ، كما يقول ابن خلدون .

وتمتد مخاطر ذلك الوجه السائد من عملة العولمة إلى كيان المجتمع ذاته ، حين يتسرب إلى تفكيك العلاقات الاجتماعية ، وتوهين الانتماءات الوطنية ، وإثارة النعرات العرقية والطائفية ، وتكوين نخب جديدة تلتقى مع مصالحه ، فضلاً عن خلخلة كثير من القيم الاجتماعية والعقائد الدينية . وتبشير ثقافة العولمة بقيمها السياسية ، وبعملية «التسليع » للحياة مقام قيم المعنى ، وعلاقة الإنسان بالإنسان . ويعنى هذا بصورة أخرى التركيز على مفهوم الأشياء ، وتشيىء الوجود الإنسانى مقام أهمية القيم والوجدان والمشاعر ، وما يرتبط بذلك المفهوم من امتلاك الثروة والربح مقام الثقافة والوعى وتحقيق الذات والثقة بالنفس . وفى ذلك يتمثل هدف العولمة فى تكوين النموذج العالمى للشخصية ، منفصلة عن جذورها ومشاركتها فى هموم وطنها ، وفى تنمية موارده تنمية ذاتية فى المقام الأول .

وفى أمثلة عيانية من واقعنا المعاش يمكننا أن نتبين بعض ظواهر وجه الهيمنة من العولمة ، فيما استسغناه وانتشر لدينا من سلع الكوكلة والبسبسة (شرابًا) والكنتكة

والمكدلة (طعامًا) ، والجاكسونية (غناء) ، والكلبيات (سماعًا) ، والمحمول (تواصلاً)، والدشات والفضائيات (مشاهدة) ، والفردية والعنف (سلوكًا) ، والاستثمار والربح السريع (سوقاً) ، والقروض والمعونات (تمويلاً) من الصنبكة (مركب مزجى من اسمى صندوق النقد والبنك الدوليين) ، والاستهلاك المستفز لمنتجاته وطقوسه (مكانة) ، إلى غير ذلك مما أخذ يتغلغل فى حياتنا ومجتمعاتنا هنا وهناك . وكثيرًا ما تنكشف دعاواه العولمية من معزوفات السلام بإشهار التهديد بالقوة ، والتجويع لكل من يحاول أن يتمرد على ثقافته ومصالحه واستعلائه .

وليس بمستغرب أن يكرس كما سبقت الإشارة إلى ذلك مفكر أمريكى مثل ناعوم تشومسكى تحليله وشواهده لهذا الوجه المهيمن كتابه المعنون : « النظام العالمى القديم والجديد » مدللا - حتى من خلال (الغلاف) ، الذى يظهر فيه العنوان معدولاً ومقلوبًا - على أن النظام العالمى لا يختلف كثيرًا عن القديم فى مقاصد السيطرة على دول الجنوب . ويشير فى هذا الكتاب إلى بعض الحروب والأحداث والثورات متمثلة فى ساحة الشرق الأوسط . وثمة ظاهرة نشهدها فى السنوات القليلة الماضية ما جرى لدول النمور الآسيوية التى غدت منافسة فى الاسواق لمنتجاته ، حيث اهتزت اقتصادياتها وبنوكها ، حين سحب كثير من المستثمرين أموالهم من تلك البنوك. ثم تجرى المصارف الدولية والقروض الغربية بمعادلاتها وشروطها الخاصة لتسعف موارد تلك الدول .

نحن فى خضم الموجة المعرفية الثالثة بما فيها صناعات الكمبيوتر وشبكات المعلومات بجوانبها التكنولوجية والبرامجية وأبحاث الفضاء ، ونتائجها المادية والإنسانية الإيجابية والسلبية. ويتميز مجتمع الموجة الثالثة باختصار الفترة الزمنية بين الاكتشاف العلمى والتطبيق التكنولوجى . لقد استغرق الاكتشاف العلمى للموتور الكهربائى عام ١٨٢١ حوالى ٦٥ عامًا لتطبيقه فى الصناعة عام ١٨٨٦ ، واستغرق المفاعل الذرى بين العلم عام ١٩٣٢ حوالى ١٠ سنوات لتطبيقه فى عالم الصناعة ، بينما استغرقت الخلية الشمسية عامين بين العلم والتطبيق . إن عامل السرعة الرهيبة فى العالم الجديد بعد رئيسى فى مجال إنتاج المعرفة وتطبيقاتها . هذا فضلاً عن ظهور ما يسمى بعلم التكنولوجيا ، أى أنك إذا أردت أن تصنع منتجًا معينًا بمواصفات وتكوينات معينة

ليس له وجود فى عالم الطبيعة والأشياء ، فينطلق العلماء للبحث العلمى الذى يوفر الأسس اللازمة لتخليق مواد بناء ذلك المنتج وصناعته ، أى لم يعد العلم سابقًا للتطبيق التكنولوجى على الدوام ، بل أصبحت مطالب التكنولوجيا توجه أنواع البحوث العلمية، وهذا مجال جديد يعرف باسم العلم التكنولوجى – Techno science . كذلك لا ننسى فى هذا الصدد الثورة فى تقنيات الاتصال وعلاقتها بالمعلومات الخاصة بالأسواق ، والتبادل التجارى والمعلومات المالية، سواء فى مجال البنوك أو بورصة الأوراق المالية ، هذا فضلاً عن إجراء المؤتمرات والندوات عن طريق العالم الإلكترونى والفديو كونفرانس .

ليس هناك من « يختمون العلم » مع شهادة او إجازة علمية . نحن إزاء تيار متدفق من المعلومات ليس لتراكم رصيده نهاية . وفى هذا السياق ، فإن العلاقة التفاعلية بين مطالب كل من التنمية والتعليم ، تفرض علينا توظيف موارد المعلوماتية وآلياتها وخصائصها ؛ من أجل التطوير والتجديد لكل من المتغيرين . والحاصل أنه يمكن توظيف موارد المعلوماتية إما لتجاوز الواقع ، تطويرًا وإعادة للبناء ، كما يمكن توظيفها تبريرًا وترسيخًا للأوضاع الراهنة ، ومعاودة إنتاج قيمها ومؤسساتها وعلاقاتها ، حتى وإن بدت فى أشكال جديدة دون أن يتغير مضمونها وتوجهاتها ، ويصبح التطوير وهمًا من قبيل صب الزيت القديم فى قنان جديدة .

بين العولمة والخصوصية

لقد غدت متغيرات العولمة بتجلياتها وتياراتها ومنجزاتها معطيات تاريخية موضوعية تفرض نفسها على واقع البشرية حاضرًا ومستقبلًا . ولم يعد ما ولدته من قوى ونظم وتكنولوجيات قضية مناظرة تدور حول قبولها أو رفضها أو بين اختيارها أو إنكارها. نحن أمام واقع فينا ومن حولنا ، ولا فكاك من التعامل مع عملته بوجهيها : ما يسطرانه من فرص وإمكانات وتحولات من ناحية ، أو ما يحملانه من مخاطر وتحديات وتهديدات من الناحية الأخرى، وتفرض تلك ا لحقائق التاريخية العولمية تجليات العولمة، فى وجهى عملتها وفى قراءة توجهاتها: يحمل الوجه الأول مخاطر اقتصادية مرتبطة بعالم

السوق الطليق والتجارة الحرة ، والتى لا ضابط لها إلا القدرة على التنافس وآليات العرض والطلب . هذا فضلاً عما طرحته أيديولوجيتها الغالبة من الإشكاليات الثقافية ، التى يسعى الغرب (عالم الشمال) فيها إلى فرض قيمه وتلبيس منتجاته ممارساته للدول النامية (عالم الجنوب) . ثم تساءلنا مع قراءة هذا الوجه عما إذا كان النظام العالمى الجديد، جديد حقا أم أنه ضرب آخر من تراكم إفرازات الرأسمالية الغربية فى التسلط على العالم النامى ، كما يفعل فيروس الإنفلونزا ؛ حين يعيد تشكيل سلالاته من جيل إلى جيل ، ليحتفظ بقدرته على انتهاك حرمة الأبدان .

وأوجزنا فى الوقت ذاته ما يموج به الوجه الآخر فى ذلك النظام العولمى من نتاج علمى ، تكنولوجى ، معلوماتى : تواصلى تنظيمى يوظف لخدمة أغراض المبشرين به ، مع أنه يمكن أن يمثل وعدًا تفيد منه البشرية فى تقدمها ورخائها المشترك . لذلك أكدنا الضرورة الملحة لمجتمعنا فى اقتحام نتاج المعرفة والإلمام بإمكانات توظيفها فى تطوير أوضاعنا الحياتية والمؤسسية ، بما فيها منظومة التربية والتعليم . وتتم تلك الإفادة من منظور خياراتنا المجتمعية التى نريدها نحن ، لا أن ندع الغير يحتكر ذلك الرصيد المعرفى ليوظفه كما يريد بنا .

ثانياً

من منعطفات التحول في العلم ومناهجه

من منعطفات التحول فى العلم ومناهجه (١)

المنعطف الأول

هذه الثلاثية من الدراسات تمثل تلخيصًا لحصيلة من القراءات فى مراجع علمية ، أردت من خلالها أن أثرى ثقافتى المحدودة بقدر من زاد العلوم الطبيعية ، والذى يمثل ضرورة من ضرورات المعرفة والثقافة فى عالم اليوم والغد . ثم إن ما سطرته فى هذه المقالات إنما هو جهد واحد من الهواة ، موجه إلى القارىء العادى ، ويتوقع التصحيح والتطوير من قبل أهل الذكر من المتخصصين .

وبداية نشير إلى أن من أهم خصائص الإنسان رغبته الملحة فى فهم مظاهر الأكوان والطبيعة ، والسعى إلى تفسير أحوالها ومجرياتها . وقد تباينت الرؤى فى هذا الصدد على مختلف العصور والحضارات السالفة . ومنها تلك التفسيرات التى اعتقدت أن ثمة إرادة حية كإرادة الإنسان تكمن فى جوف تلك الظواهر الطبيعية وتحركها حركة ذاتية .

وتداعت تفسيرات أسطورية حول سطوة تلك الظواهر والعمل على استرضائها ، كما ظهر تفسير ارتبط بالقوى الخفية ، التى تقذف بالأحداث فى صلتها بما يرتكبه البشر من أفعال خيرة أو شريرة ، جزاءً وفاقًا ، ثوابًا وعقابًا . وهكذا تعددت وتواترت مختلف المحاولات فى إدراك أحداث الطبيعية وأحوال البشر سعيا للفهم والتكيف ، والتعامل مع ما يضطرب به الكون الذى يعيش فيه الإنسان ، فردًا وجماعة .

المنعطف الأول

وتجيىء النقلة النوعية من تلك التفسيرات والمعتقدات السابقة حول ظواهر الطبيعة ، عندما يتخلق المنهج العلمى ، الذى نتحدث اليوم باعتزاز واغتباط عن ثوراته ومنجزاته

فى تشكيل العقل ونظرته إلى الكون والمادة والمجتمع والإنسان . ولعله من العسير تحديد نقطة زمنية لانطلاقة الثورة العلمية ، التى تولدت من عناصر مختلفة من التراث الإغريقى ومما تفاعلت معه من التراث الفلسفى والعلمى الإسلامى . ومع ذلك يمكن الاتفاق على أن بداياتها الملحوظة قد اقترنت فى زخمها بالقرنين السابع عشر والثامن عشر.

وكان من بين روادها فرنسيس باكون، وكوبيرنكوس ، وجاليليو ، وديكارت، ونيوتن . ونود أن نؤكد أن تلك الفترة الأوربية لا تعنى أنه لم تكن هناك محاولات لتفسيرات علمية فى مناطق أو أزمنة أخرى . لكن العلم فى نموه كحركة منظمة متراكمة كان علامة بارزة فى هذين القرنين ، واستمر تدفق تلك الحركة دون توقف أو انقطاع فيما تلاهما من قرون حتى اليوم .

ومناط الثورة العلمية فى مفارقتها لمحاولات التفسير السابقة هو الانطلاق فى الفهم والتشخيص من معطيات عالم الطبيعة وظواهره . وديدن تلك الثورة هو الالتزام بما تسفر عنه القوانين التى تكشف عن أسرار الكون والطبيعة بغية الوصول إلى حقائق يقينية تفسر مشاهدها وأحداثها . ومن خلال هذه المعرفة يمكن السيطرة على الطبيعة وترويضها ؛ لتصبح المعرفة قوة على حد تعبير باكون .

ديكارت

ومع تعدد العلماء والفلاسفة الذين مهدوا للثورة العلمية الفيلسوف الفرنسى رينيه ديكارت (١٥٩٦-١٦٥٠م) حيث أثر منهجه والنموذج التصورى الفكرى (بارادايم)، الذى صاغه تأثيرًا بالغا فى تطور المنهج العلمى . ومع تعدد جوانب فكره الفلسفى والرياضى ، يعنينا هنا منهجه فى الشك فى كل معرفة تقليدية سابقة، وفى ما تلتقطه الحواس من انطباعات ، بل وامتد شكه إلى وجود كيانه الجسدى ، وأن الذى لا مجال للشك فيه لديه فهو وجوده مفكرًا . ومن هنا جاءت مقولته المشهورة (أنا أفكر ، إذًا أنا موجود) .

ومع نظرته التحليلية فى بحث الأفكار والمشكلات ، كان يرى أن الطبيعة أشبه ما

تكون بالآلة (الماكينة) ، مكونة من أجزاء متعددة ، وأنه من خلال التحليل والتفكيك لهذه الأجزاء يتم ترتيبها وفهمها من خلال مكوناتها ، فالكون آلة مركبة تحكمها قوانين ميكانيكية ورياضية ثابتة . ويمتد هذا المفهوم الميكانيكى إلى عالم الكائنات الحية ، بما فيها الانسان ، حتى ليرى أن الإنسان ما هو إلا حيوان آلة !!

ويقال فى تفسير نموذجه التصورى أنه كان منبهرًا بما شاع فى أيامه من صناعة للآلات والأجهزة الميكانيكية والتى أطلق عليها كائنات حية تعمل بنفسها . وعلى حد تعبيره فإنه لا يجد فرقاً بين الساعات (المنبه) ونوافير المياه الصناعية والطواحين التى يصنعها الحرفيون من ناحية ، وبين تلك المظاهر والكتل التى تقوم الطبيعة وحدها بصنعها من الناحية الأخرى. كذلك يرى أن الإنسان السليم البدن كالساعة المتقنة الصنع ، والعكس صحيح . والخلاصة إن رؤية ديكارت لعالم الطبيعة هى رؤية ميكانيكية لآلة محكمة الصنع ، تحكمها قوانين رياضية دقيقة فى مكوناتها وحركتها وعلاقاتها السببية .

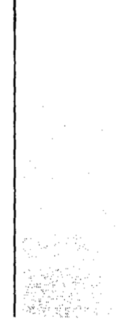
نيوتن

ثم ياتى إسحق نيوتن (١٦٤٢ - ١٧٢٧م) ليدفع بذلك التصور الميكانيكى للكون والطبيعة ، من خلال أبحاثه فى علم الفيزياء . وينطلق هذا التصور من أن العالم الطبيعى إنما يتكون من جزيئات أو ذرات صلبة صغيرة غير قابلة للفناء . ومن هذه الذرات الصلبة تتكون كل صنوف المادة التى تتحرك فى فضاءمطلق وزمان مطلق . والمادة موحدة التكوين ، وأن الخلاف بين المواد لا يعود إلى اختلافها فى الوزن أو الكثافة ، وإنما تختلف فى الكتلة والحجم لأهم مكوناتها من (الخامة) نفسها وحركة الجزيئات (الذرات) ناتجة عن قوة الجاذبية نفسها فيما بينها ، وبين الجاذبية العامة .

والخلاصة تتبلور فى أن فيزياء نبوتن (أو ميكانيكا نيوتن) وقوانينه المشهورة تشير إلى أن كل المظاهر الفيزيقية يمكن إرجاعها واختزالها فى الجزيئات المادية وحركتها مع حركة الجاذبية . ومنذ الخليقة يتحرك الكون كالآلة التى تحكمها قوانين لا تتغير ، فى حتمية صارمة ، فكل ما يحدث له سبب محدد ، وله نتائج مقدرة . ويمكن من حيث المبدأ

التنبؤ بحالة أى جزء من نظام الطبيعة ، إذا تعرفنا على تفصيلات مكوناته الكاملة . وفى هذا السياق ليس للإنسان الملاحظ أو المجرِّب أى أثر بتدخله فى الظاهرة المدروسة . وبهذا النموذج التصورى المادى أصبح يطلق على علم الفيزياء (العلم الصلب) . وغدا نموذج فيزياء نيوتن هو النموذج الذى يحتذى لكل معرفة علمية بظواهر الكون والطبيعة ، من أجل فهم وتفسير يقينى لتلك الظواهر .

وقد سيطر المفهوم الديكارتى النيوتونى كقاعدة أساسية لدراسة كثير من الظواهر الطبيعية دراسة علمية قرابة قرنين من الزمان ، وتم توظيفه بنتائج باهرة فى عديد من منجزات عالم الأمس واليوم سواء فى مجال الفلك أو الكيمياء أو علوم الأحياء وغيرها . وامتد هذا النموذج التصورى إلى مجال العلوم الاجتماعية البازغة إذ ذاك . وقد عبر أحدهم عن ذلك بأن دراسة المجتمع إنما هى (فيزياء اجتماعية) ؛ إذ رأى بعض المشتغلين بتلك الدراسة اختزالها إلى (ذرات المجتمع الصلبة) ، المتمثلة فى الفرد وتحليل سلوكه وطبيعته البشرية . وامتد ذلك التحليل والاختزال إلى دراسة مفردات المشكلات الاقتصادية والسياسية والنفسية منتزعة من سياقها وعلاقاتها المجتمعية العامة . وقد كان لمنهج التحليل الجزئى للظواهر واختزالها reduction أثر بالغ فى أبحاث تلك العلوم . ومع الاستمرار والمتابعة لتطبيق فيزياء نيوتن فى مختلف المجالات ، ومع ما صادفها من نجاح علمى وتكنولوجى ، بدأ يتضح مدى التبسيط والقصور فى وصفها وتفسيرها لجوانب أخرى من عالم المادة والمجتمع والإنسان . وتبلورت مع أواخر القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين وبرزت تصورات ونظريات علمية تزعزع مفهوم العالم الآلة ، والاقتصار على التحليل والاختزال للجزئيات ، لتفتح الآفاق إلى أهمية الرؤية العضوية الدينامية الكلية ، وهذا المنعطف هو الذى سوف نتناوله فى الدراسة التالية .



من معالم التحول فى العلم ومناهجه (٢)

المنعطفان الثانى والثالث

فى دراستنا السابقة تعرضنا للنقلة النوعية التى أحدثها ديكارت ونيوتن فى القرنين السابع عشر والثامن عشر فى فهم ووصف الظواهر الطبيعية فى الكون ، بديلاً عن أنماط التفكير التى سادت ما سبقهما من عصور ، والتى كانت فى أنماط مستمدة من تصورات انطباعية أو قوى خفية أو خبرات ذاتية أو مواضعات اجتماعية ، ويجىء نيوتن بإطاره المفاهيمى الرياضى ليرسخ النظرة إلى العالم على أنه آلة ميكانيكية تحكمه قوانين واحدة ، تنظم ذراته وحركته قوى الجاذبية فى الوصف والتفسير والتنبؤ . وأن هذا التصور الميكانيكى ينطبق على الظواهر غير المادية كذلك .

وارتبط بهذة القاعدة العلمية لعالم الآلة فى تركيبها الكامل البحث عن مكونات هذه الآلة ، تحليلاً وتركيبًا ، والوصول إلى تلك القوانين السببية القاطعة فى حالتها ووظيفتها . وبهذا الاختزال للظواهر وتفكيكها، يمكننا الوصول إلى وصف موضوعى يقينى لها، وتلكم هى النظريةالأساسية المثلى فى المنهج العلمى النيوتونى . وهذا ما أطلقنا عليه المنعطف الأول فى العلم ومناهجه ، والذى ظل سائداً دون منازع قرابة قرنين من الزمان .

المنعطف الثانى

لكن مسيرة العلم الحديث وتدافعها وتدفقها لا تتوقف كما قال كارل بوبر ، إن وظيفة العلم هى تفنيد العلم . وتأتى بدايات القرن التاسع عشر ليواجه ميشيل فرداى

وكلارك ماكسويل ظواهر مجال ديناميات الكهرومغناطيسية ، متضمنة أنماطاً جديدة من القوة ، لا يخضع تفسيرها للنموذج الآلى وقوانين النيوتونية .

ثم يظهر فى ساحة النظريات العلمية إطار مفاهيمى جديد تولد من خارج رحم الفيزياء ، وارتبط بمعطيات الجيولوجيا وحقائق البيولوجيا ، وهو المعروف بنظرية التطور ، وملخصه كما هو معروف لا يقوم على عالم مادى مكتمل التكوين والتشكيل ، وإنما يؤكد ويوثق حقيقة أن الأرض وما عليها إنما تغيرت وتطورت ونمت وارتقت إلى الصورة التى عليها عبر عصور سحيقة طويلة ، نتيجة لعوامل وضغوط بيئية تعرضت لها . ومن خلال ذلك تطورت التكوينات المادية والكائنات الحية والنباتات من أشكالها البسيطة الأولى إلى صور أكثر تعقيداً ، وصاغها قانون البقاء للأصلح وقانون الانتخاب الطبيعى والتنوع العشوائى والطفرات ، التى تقفز إلى أنواع جديدة .

وقد تبلورت نظرية التطور من خلال بحوث ووثائق شارلز داروين (١٨٠٩ -١٨٩٢) فى كتابه الشهير (أصل الأنواع) . وقد أحدث هذا الكتاب فى عالم التفكير العلمى ، وفى العلوم البيولوجية على وجه الخصوص ، ما أحدثه كتاب نيوتن (برنكيبيا مثماتكا) فى علم الفيزياء وفى غيره من العلوم . وتشعبت نظرية التطور فيما بعد على يد مندل لتفتح أبواب علم الوراثة ، وما نما إليه من علم الجينات والخلايا والانسجة ، والذى يمثل أحد المتغيرات فى الهندسة الوراثية فى عالمنا المعاصر، بل وأهم مكتشفاته الجديدة .

وشهدت نظرية التطور فى المعارك العلمية ، زعزعة عرش فيزياء نيوتن إلى حد ما ، بل أخذت تؤثر فى مفاهيم هذه النظرية . ودخل مفهوم التطور والتعقد فى فهم ظواهر الكون والحياة ، بديلاً عن ذلك التصور الآلى المبسط والثابت . وامتدت نظرية التطور بمضامينها فى النمو والتغير إلى مجالات الفلسفة والعلوم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ، كما تجلى ذلك فى كتابات مالثوس ولوك وهوبز وكانت وهيجل وماركس فيما بعد .

المنعطف الثالث

ويتدفق هذا الانعطاف العلمى مع العقود الثلاثة الأولى من القرن العشرين ليشق

مجرى جديداً فى مسالك الفهم العلمى لعالم الكون والطبيعة . وكان مفجر هذا المجرى البرت أينشتاين (١٨٧٩ - ١٩٥٥) أعظم علماء الفيزياء النظرية فى القرن العشرين ، وصاحب نظرية النسبية ، وممهد الطريق لنظرية (الكوانتوم / الكم) واعتمد فى بنائه النظرى مؤكداً بطريقة غير مسبوقة أن كل نظرية فيزيقية ، هى إلى حد كبير من إبداع العقل وهى نموذج رياضى ، يحاول محاكاة حقائق تجريدية .

لقد أنزلت نظرية النسبية والكم ضربات قاسية للنموذج الميكانيكى المادى للكون والطبيعة ، حيث قضت على مفهوم الذرة والجزيئات على أنها أشياء جامدة صلبة ، وعلى الحركة فى نطاق زمان ومكان مطلق ، وعلى الكيان المادى من الكتلة أو الجزيئى واعتبارها ذرات من مادة ، وعلى أنها ساكنة جامدة . هذا إلى سواها من المفاهيم التى غيرت تصور العالم المادى ، وثبت صحتها من خلال التجارب ، التى انتهت إلى ثورة الانشطار النووى ومنجزاته بخيرها وشرها .

وخلاصة ما يمكن التوصل إليه فى تعقيدات نظرية النسبية والكم ، يمكن التعبير عنه بما يلى :

١ - الكون فى أساسه كل موحد ، لا يتكون من وحدات أو أجزاء صغيرة تعتبر لبنات بنائه وأنها منعزلة عن بعضها ، وإنما هو شبكة معقدة من العلاقات والتداخلات والتبادلات بين مختلف مكوناته .

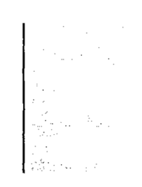
٢ - إن جزيئات (بارتكلز) الذرة على مستوى التحليل ، وبالتالى كل أجزاء الكون ، ليست ذات كيان مادى مكون من خامة ، لكن ينظر إلى تلك الجزيئات على أنها علاقات ممتدة إلى الخارج مترابطة مع « أشياء » ، وهذه « الأشياء » مرتبطة بعلاقات مع «أشياء أخرى » وهكذا دواليك ؛ مما يكشف فى النهاية عن وحدة الكون . ثم إن علاقات الترابط ليست خطية وليست سببية .

٣ - لا توجد المادة فى حالة سكون مستمرة ، ولا توجد تكوينات مادية ثابتة فى الطبيعة . ومع ذلك فإنها تتسم بالاستقرار ، ولكنه استقرار قائم على توازن دينامى فى حركتها .

٤ – الكتلة شكل من أشكال الطاقة ، وليست مجرد كيان مادى ، والجزيئات حزم من الطاقة .

٥ – لا يعتبر الملاحظ (الباحث) مجرد محايد فى ملاحظته لخصائص الظواهر الذرية واستخلاصها ، ولكنه ضرورة لإيجاد تلك الخصائص التى لا توجد خارج قراره ووعيه. وكما يقول أحد علماء الذرة (إن الطريقة التى تلاحظ بها الإلكترون – مثلاً – سوف تقرر خصائصه إلى حد ما ؛ فإذا سألته سؤالا عن كونه جزيئيًّا أعطاك إجابة جزيئى ، وإن سألته سؤالاً على أنه موجة أو ذبذبة أعطاك إجابة موجة أو ذبذبة . . ولا يمكننا أن نتحدث عن الطبيعة أبداً دون أن نتحدث عن أنفسنا فى الوقت ذاته . وهكذا دخلت الذات الملاحظة فى سياق البحث . وبذلك تقدم لنا الفيزياء الجديدة صورة مغايرة تماما لصورة الكون/ الآلة إذ الواقع أنه هو كون موحد ، لا ينقسم ، دينامى ، ملىء بالحركة والنشاط فى جوهر كيانه ، ومكوناته مترابطة فى شبكة من العلاقات والتفاعلات ، ثم إن عمليات الترابط والتفاعل بين مكوناته على مستوى الجزيئيات أهم من المكونات ذاتها . وكما قال أحد العلماء (هناك فى المادة حركة ، لكنه لا توجد أشياء تتحرك ، وهناك رقص لكن لا يوجد من يرقص) وأن نمط العلاقات والتفاعلات ينبغى أن يكون أساسًا لكل التعاريف) نحن هنا إزاء منعطف ثالث ، فما موقع النظريات السابقة ، وما تداعيات ذلك وانعكاساته فى مجال المعرفة والأبحاث العلمية فى ضوء تلك المنعطفات؟

سوف نحاول معالجة بعض تلك القضايا فى الدراسة التالية .



من معالم التحول فى العلم ومناهجه

المنعطف الرابـع

مع منهج التحليل لظواهر الطبيعة الآلة ، ومع أهمية تقصى مراحل التطور والتغير التاريخى ، تنطلق المعرفة العلمية إلى النموذج الفكرى الذى يتصور كونًا موحدًا ، تتدامج وتتشابك أجزاؤه فى علاقات متفاعلة دائمة الحركة . وبعبارة أخرى تتلاحق مسيرةالعلم ومناهجه من المادية إلى العضوية ، ومن الجزئية إلى الكلية ، ومن الثبات إلى الحركة ، ومن المحدد إلى المجرد ، ومن اليقين إلى الاحتمال ، ومن التبسيط والأحادية الى التعقيد والتعددية. وقد كان لكل من تلك النظريات العلمية - ولا يزال - إسهاماتها المعرفية والتطبيقية فى الرصيد العلمى ، وفى المنجزات التكنولوجية والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية .

ويتساءل المرء هنا : هل يعنى ظهور نظرية علمية معينة ، أن النظريات العلمية السابقة غير صحيحة ، مع أنه تم اختبارها وتوظيفها. والإجابة عن هذا التساؤل تتلخص فى أن أى نظرية علمية ، إنما هى جهد عقلى فى محاولة للاقتراب من الواقع وللتقريب فى وصفه وفهمه ، وأن هذا الجهد يكون صادقًا فى حدود معينة ، يفرضها نموذجه التصورى بقدر مدى شموله واتساع آفاقه ، وبالتالى لا يكون قادراً على تجاوز تلك الحدود ، ومن ثم فى هذا الإطار ومن منظور تلك الرؤية ، لا يستطيع تقديم تفسير مرض علميا خارج تلك المحددات .

وفى مسيرة نمو العلم ، تظهر دائمًا محاولات ونظريات جديدة يسعى كل منها إلى أن يكون نموذجه التصورى أكثر شمولا ودقة ، وأوسع مدى من سابقاتها ، ومن ثم قد

يصبح تطويرًا لها ، أواستيعابًا لظواهر لم تمتد إليها سابقاتها ، أو تعديلاً أو تصحيحًا، أو حتى تفنيداً لها . وفى مسيرة التقدم العلمى ، لايمكن القول بأن نظرية نيوتن غير صحيحة، أو أن نظرية النسبية هى وحدها الصحيحة . والخلاصة أنه حتى الآن لا تستطيع أى من النظريات العلمية المختبرة أن تزعم امتلاك الحقيقة المطلقة فى وصف الأشياء أو الظواهر المادية أو الحيوية أو الإنسانية. وهذا ما يدعو بالضرورة إلى تكامل المناهج العلمية فى الدراسة بطريقة متوازنة ، توظف فيها أساليب التحليل والترابط والتفاعل فى كلية الظواهر تحت الدراسة .

وفى هذا المنعطف الرابع سواء اعتبرناه منعطفًا أو امتدادًا للتصور الكلى العلائقى ، فإننا نعنى بذلك المنعطف ما ترسخ من ضرورة النظرة المنظومية Systems View . وتقوم هذه النظرة الكلية، كما هو الشأن فى علم الطبيعة الجديد ودراسة الذرة ، على أن أى كيان أو نظام أو حيوان أو نبات ، تختلف طبيعته دائمًا عن مجرد حاصل جمع أجزائه. ومع أنه من المفيد العمل على دراسة تلك الأجزاء ، بل يعتبر لازمًا فى كثير من الحالات (تحليل النظام الكلى) ، إلا أن ذلك لا يعتبر كافيًا فى شمول الوصف والتفسير؛ إذ من الضرورى فى الوقت ذاته تعرف الظواهر والنظم فى علاقات وتفاعلات أجزائها من ناحية ، وفى علاقاتها جميعا بالظروف البيئية والمحيط الإيكولوجى .

وقد أصبحت وأمست الرؤية المنظومية ضرورة من ضرورات المعرفة العلمية ، فى السعى للاقتراب الشامل والدينامى فى مجال العلوم الاجتماعية المختلفة ، وفى العلوم البيولوجية والاقتصادية والتربوية والنفسية والطبية . ولم يعد كافيًا دراسة أى ظاهرة أو قطاع أو نشاط كحدث مفرد منتزع من علاقاته داخل نطاقه المعرفى ، بل يقتضى الفهم الصحيح وضعه فى سياقات أشمل ؛ لتتضح التشابكات والتفاعلات بين مختلف المكونات فى الإطار البيئى والاجتماعى والقيمى . وتلك هى القاعدة المنظومية التى تنظر إلى الأشياء كعلاقات تتحدد بالعلاقات مع أشياء أخرى ، وهذه مع علاقاتها بأشياء أخرى ، وهكذا دواليك حتى تضمحل أو تنعدم علاقاتها بغيرها .

ويرى بعض المنظوميين أن تعريف الظواهر إنما يتحدد بعلاقاتها، وليس لها ماهية أو جوهر أو كيان مستقل على الطريقة الأرسطية . وهى فى جميع الحالات تتجاوز النظرة

الآلية الميكانيكية ، وتبسيط مفهوم السبب والنتيجة بالتصور الخطى الأحادى الاتجاه .

وأوضح مثال لتلك النظرة المنظومية العلائقية يتمثل فى مجال دراسة الكائنات الحية ؛ إذ يصبح الاختزال والاقتصاد على تصور الآلة المركبة من أجزاء أو أعضاء ، محدودًا فى الوصف والفهم والتعامل . ومرد ذلك إلى تلك المفارقة الجوهرية بين الآلة والكائن الحى . . . الآلة تصنع وتركب وثابتة فى بنيتها ، فى حين أن الكائن الحى ينمو ويتطور ، وظائف الآلة تتحدد من خلال بنية أجزائها ، فى حين أنها فى الكائن الحى ، والانسان فى أرفع صوره ، تتحدد بالعكس ، أى إن بنيتها تعتمد على العمليات التى تقوم بها . الآلة لها مهمات تقوم بها ولا تحيد أجزاؤها عنها ، بيد أن أجزاء الكائن الحى تتصف بقدرات متفاوتة من المرونة للتكيف مع أحوال البيئة بمختلف ظروفها . ثم إن عمل الآلة محكوم بسلسلة خطية من تعاقب الأسباب والنتائج بين مكوناتها ، وفى علاقات أحادية الاتجاه فى معظم الحالات ، مما يمكننا من التحديد لسبب الخلل وموضعه حين يحدث . وفى المقابل يعمل جسم الكائن الحى من خلال علاقات متشابكة غير خطية ، مرتدة ، ودائرية ، حيث يؤثر العامل الأول فى العامل الثانى ، ليعود إليها مرتدًا إلى العامل الأول ، والعاملان الأول والثانى يؤثران فى الثالث ، وهذا قد يعود إلى العاملين الثانى والثالث ليحدث الثلاثة تاثيرًا فى عامل رابع ، وهكذا فى علاقات متشابكة . ومن ثم يصبح العامل الأول غير ذى موضوع إلا كنقطة بداية ؛ لأن صورته وآثاره قد غدت متغيرات فى تفاعلها مع غيرها من العوامل والتأثيرات فى الأجزاء الأخرى ، وتصبح السببية مركبة ومعقدة فى مسيرتها .

وفى علوم البيولوجيا والوراثة ، تحقق تقدم كبير فى تحليل الكروموزومات (الصبغيات) وخصائص الجينات ، باعتبارها من العوامل الرئيسية فى تحديد الصفات الوراثية ، ومع ذلك فإنه كما يقول أحد علماء ذلك المجال (لا توجد أية ظاهرة فى الكائنات الحية لا تعود إلى (الصبغيات) ، لكن فى الوقت ذاته لا توجد ظاهرة حيوية ذات خصائص صبغية فحسب . وهذا يعنى أن وظيفة الصبغيات (ذرات الوراثة كما يقال) يتطلب فهمها فى مجمل العمليات التكاملية والتنسيقية لكلية نظام الكائن الحى .

ومنذ النصف الثانى من القرن العشرين ، اتسع النموذج الكلى العلائقى فى مجال الطب، بعد أن تركز على النموذج النيوتونى ، والذى كان يرى جسم الإنسان أشبه بالآلة يمكن تحليلها إلى أجزاء ، وأن المرض إنما هو خلل فى وظيفة ذلك الجزء أو العضو. ومع ما أصاب ذلك المنهج من نجاح -ولا يزال - فى الطب العلاجى وزراعة الأعضاء والجراحات ، لكنه تجلى قصوره فى تشخيص وعلاج آلام ومشاكل صحية أخرى ، وفيما يترتب عليها من أثاره ومضاعفات جانبية . ومن ثم جاء الاهتمام «بشفاء» الإنسان فى كليته ، وليس مقتصرا على التدخل لعلاج المرض ، وأصبحت مهمة الطبيب علاج « المريض » لا مجرد علاج المرض . والنظرة الطبية المنظومية هنا تربط العضو فى علاقاته المتفاعلة مع أعضاء الجسم الأخرى ، والذى إذا أصابه خلل تداعى له سائر الجسد بخلل آخر . هذا فضلاً عن العلاقة بين المرض وظروف المريض الاجتماعية والمعيشية والبيئية والنفسية . وفى هذا الإطار المنظومى يصبح الطب الاجتماعى والوقائى أكثر أهمية من الطب العلاجى ، وهذا هو المفهوم الصحيح للصحة والعافية فى إطارها الكلى الإيكولوجى .

وقد امتدت هذه النظرة المنظومية إلى البحث فى مجالات العلوم المجتمعية كالاقتصاد والاجتماع والتربية وعلم النفس والسياسة وغيرها . بيد أن النزعة التفكيكية والاختزالية للقضايا ومشكلاتها لا تزال سائدة - لازمة وكافية - فى كثير من دراساتنا فى هذه المجالات . وتتذرع فى ذلك بالمنهج الإمبيريقى العيانى ، الذى يناظر منهج نيوتن، تحت تبريره بالموضوعية والتحديد ، من خلال فصل العوامل والمتغيرات المستقلة من ناحية والمتغيرات التابعة من ناحية أخرى ، وكأنما هى معطيات استاتيكية ثابتة ومنفصلة عن بعضها فى حركتها وتفاعلاتها المتبادلة ، هذا فضلاً عن انفصالها وتفاعلاتها مع سياقاتها المجتمعية المركبة والأوسع والأشمل .

بدايات المنعطف الخامس

ولما كان التطور فى نظريات العلم ومناهجه من سننه المؤكدة ، فلا مندوحة من التعرف على ما يستجد من تعديل أو نقد أو مراجعة أو إضافة أو تجديد فى المسيرة العلمية وتطبيقاتها التكنولوجية . ونؤكد فى هذا الصدد أن ما أوردناه من منعطفات فى

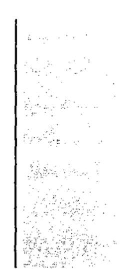
تلك المسيرة ، لا يستوعب ما طرأ من نظريات تجاوزت سياق الحداثة إلى ما يعرف بتيارات ما بعد الحداثة .

ومن بين تلك التيارات ما يفتح آفاقًا تتعدى العقلانية والتجريبية والوضعية ، لتلفت أنظارنا إلى آفاق ومصادر جديدة للمعرفة مستمدة من الأدب والفن والبصيرة والحدس والفكر الدينى . وعلى سبيل المثال فى المناهج المستجدة تظهر نظرية الفوضى (الشُواش) Chaos Theory لتدلنا على أن ثمة تغيرات طفيفة غير محسوسة فى بداية حركة ما قد ينجم عنها تغيرات كبرى فى سلوك حركة تالية ، وإن فى أفق زمنى بعيد .

ومثل تلك المنعطفات ينبغى متابعتها ، والإفادة مما ينفع من تصوراتها فى فهم عمليات التطور والتطوير ، وفى التحسب لها عند التخطيط لسياسات المستقبل واحتمالاته .

ثالثاً

من الرؤى المستقبلية في التعليم والثقافة



التعليم بين المحافظة والتجديد

قرأت دراسة ضافية لأحد أساتذة التربية العرب يعالج إشكالية التوظيف الاجتماعى لنظام التعليم ؛ إذ يرى أن منتهى دوره إنما يتمثل فى إعادة إنتاج نمط الشخصية ، وتوجهات العقلية السائدة فى المجتمعات العربية ، والتى يسمها بالتخلف . وباتخاذه لهذا الموقف من التعليم ، استناداً إلى منظور معين من التشخيص ينكر على هذا النظام إمكانات إسهامه فى تجاوز نمط الشخصية والذهنية القائمة ، وتشكيل نمط أو أنماط جديدة لمقومات المواطن ، والقدرة بطريق مباشر وغير مباشر على تطوير العلاقات والبنى المجتمعية ، فى علاقة تفاعلية جدلية .

وبعبارة أخرى تتلخص المعالم الرئيسية لهذه الدراسة المهمة فى تشخيص علاقة التربية بالمجتمع : إذ يقوم عمود موضوعها وحيثياته حول إشكالية محورها تساؤل متواتر: هل التربية هى التى تشكل المجتمع ، أو أن المجتمع هو الذى يشكل التربية ؟ وتدور معالجة الدراسة لهذا التساؤل فى سياق المجتمع العربى ، الذى يسميه الباحث بأنه سياق نمط التخلف . وفى هذه الدراسة التى تتألف من مبحثين ، يتعرض الباحث فى أولهما إلى التدليل على أن التربية العربية فى ذلك السياق (عاجزة عن تحطيم بنية نمط التخلف لأنها تجهلها ، وبالتالى عاجزة عن إعادة تشكيل المجتمع العربى) .

وفى هذا المبحث يقيم افتراضه على بطلان الدعاوى القائلة بأن التربية هى التى تشكل المجتمع ، منطلقاً من اعتقاده بأن ذلك قد أصبح (من المسلم به لدى الكثير

من الباحثين والدراسين فى ميادين علم النفس والاجتماع) ، ثم إليها يضيف أن هذا التوظيف للتربية فى تشكيل المجتمع إنما يفرضه (نمط حياة واحد سائد فى المجتمع العربى هو نمط التخلف ، وهو (ليس نمطاً متأصلاً فى الشخصية العربية). ونظراً لقوة بنية هذا النمط بتحيزاته وعلاقاته وتوجهات تفكيره ، يظل طاغياً بحيث يطوّع التربية لخدمة مصالحه ، وبذلك (تصبح التربية بحق تربية من أجل التخلف) . ويعزز ذلك ما تصطنعه من ملامح نوعية فى العمليات التعليمية ، متمثلة فى (خصائصها التلقينية والتطبيعية والتقنينية) تمكيناً لها من صب المتعلم فى قالب التخلف المطلوب ، وبعد أن يفند الباحث بصورة قاطعة دعاوى الرأى بأن التربية هى التى تشكل المجتمع فى المبحث الأول يرتب على ذلك فشل المشروع التربوى العربى المعاصر.

ويعود في المبحث الثانى ليقدم لنا أسانيده وحيثياته لإثبات أن المجتمع هو الذى يشكل التربية بشواهد ، بدءاً من أقدم الحضارات فى التاريخ اليونانى والرومانى حتى تاريخنا المعاصر . ولما كان المجتمع العربى مجتمعاً متخلفاً فى تقديره ، كان على الباحث أن يقوم بتشخيص مفهوم التخلف .

وفى هذا الصدد استبعد كل المؤشرات المتعارف عليها ، سواء من انخفاض مستويات الدخل أو التعليم أو الصحة أو الإنتاج الزراعى أو التقدم التقنى إلى غير ذلك من المؤشرات المتعارف عليها . وهو يرى أن كل تلك السمات إنما هى مظاهر أو انعكاس لجوهر التخلف . ومن ثم فإن معالجة تلك الظواهر (لا تحل مشكلة التخلف) ، إذ إن جوهر التخلف فى نظره ما اتخذه الباحث الفرنسى (فالان بيرفت) من مفهوم (العقلية اللاتطورية) فى مقابل (العقلية التطورية) ، أى إن الجوهر فى التخلف هو عامل(لا مادى) يفسر ما يكمن وراء مظاهر التقدم أو التخلف، وأنه وحده الكفيل بتفسير مظاهر التخلف أو التقدم الأخرى .

ومن ثم فإن (تغير نمط التخلف وتفكيك بنائه إنما يتجسد بالتحديد فى تغير العقلية اللاتطورية ، وليس مجرد تحقيق تقدم صناعى أو تقنى أو ثقافى) ، وهذا ما يفسر فشل معظم المشاريع التنموية العربية . وفى الوقت الذى يفصل فيه الباحث

خصائص العقلية اللاتطورية ، يقدم لنا تشخيصاً لمقومات العقلية التطورية، فى ثلاثية من الملامح، تتلخص فى اكتساب قدرات التفكير المنطلق ، والإبداعى ، والامتدادى. وفى جميع الحالات تصبح هذه العقلية المنقذ من التخلف والانغلاق والتقليد والاجترار، مما (جعله يعيد إنتاج مكوناته) ، والتى فقدت مبرراتها الزمانية ، وتلك هى سمات العقلية اللاتطورية .

وانطلاقاً من مفهوم (العقلية) اللاتطورية أو التطورية ينظر الباحث إلى عمليات التربية على أنها بالضرورة ذات ملامح عقلية ونفسية بالدرجة الأولى ، وأن مسئوليتها تتجة أساساً إلى (امتلاك الفرد الأدوات العقلية والنفسية ، التى تمكنه من تحطيم جوهر الجمود المتجذر فى العقلية اللاتطورية ؛ مما يكسب العقل العربى صيرورات تطوره ونمائه فى عملياته المختلفة للانغلاق من لحظة تكرار ذاته وإعادة مجتراته . . .) ومع إدراك الباحث بأن للتربية ملامح أخلاقية وجمالية ، إلا أنه يقرر أنه سوف يكتفى بدراسة الملامح العقلية والنفسية لأهميتها (باعتبارها الملمح الرئيسى للتربية المتشكلة من قبل المجتمع) ، ويشير بعد ذلك إلى ملمحين أساسيين للتربية التى تواجه التخلف : هما التربية النقدية ، والإبداعية . ويفصل تفصيلاً وافياً فى تجليات هذين الملمحين فى مظاهر فى بنية المنظومة التعليمية وعملياتها .

أما بعد :

ومع تقديرى لما بذله الباحث فى صياغة تصوره لموضوع علاقة التربية بالمجتمع فى ظل نمط التخلف السائد ، إلا أنه أغفل كثيراً من قضايا المعرفة التى استقرت إلى حد كبير فى مجالات العلوم الاجتماعية ، اقتصاداً واجتماعاً وتربية ، ومن بين أهمها :

١ - التعسف فى صياغة إشكالية البحث فى التساؤل : هل المجتمع هو الذى يشكل التربية ، أو أن التربية هى التى تشكل المجتمع ؟ . وهذه صياغة تنتمى إلى المنطق الصورى كإشكالية ، أيهما يسبق الآخر أو يشكله : البيضة أو الدجاجة ؟ أو أيهما يحقق التنمية الشاملة : النمو الاقتصادى أم التطوير الاجتماعى ؟ وهل الإنسان هدف التنمية أو صانعها ؟ وبهذا الصوغ للإشكالية تجاهل الباحث مفهوم العلاقات التبادلية، والدينامية الجدلية بين مختلف أنساق المنظومة المجتمعية ، باعتبار التعليم

أحد هذه الأنساق فى أى مجتمع من المجتمعات . ومن ثم فإنه يتشابك ويتفاعل ويتلاقح مع الأنساق الأخرى ، تأثيراً ، مدًّا وجزراً ، انسجاماً وتعارضاً .

٢ - مع ارتباط منظومة التربية بمختلف الأنساق المجتمعية الأخرى ، إلا أن هذا الارتباط ليس ارتباطاً محكماً صارماً ميكانيكيًّا ، كما دلت على ذلك مختلف الخبرات التاريخية والدراسات الاجتماعية . والثابت أن هذه العلاقة علاقة مرنة بها قدر من حرية التفاعل للنسق التربوى ، والذى قد يكون له قدر من الاستقلالية فى سياق المنظومة المجتمعية الكلية، فقد يكون نتاجه أكثر تقدماً وأرشد رؤية من نتاج المنظومات الأخرى. وقد ينجم عن ذلك أن تكون بعض مخرجات التعلم مسايرة للنمط الثقافى المجتمعى السائد، كما قد يكون مغايرًا لها ، نتيجة لما تكونه العمليات التعليمية من اتجاهات نقدية مقاومة لبوصلة ذلك النمط .

٣ - لذلك يصح القول بأن التعليم بحكم تفاعل عملياته العقلية يمكن أن يكوِّن النمط المجتمعى السائد ، كما يمكن أن يكوِّن الاستثناءات التى تتجاوزه . وفى كثير من الظواهر يصبح الاستثناء ذا دلالة هامة تستحق الاعتبار ، حالة وصيرورة فى دراسة تلك الظواهر ، ولكل من هذين الحالين موقعه وحركته فى المجتمع ، بل وفى حركة التربية ذاتها . ومن هنا قد يسهم التعليم فى تنمية الوعى بتصاريف الواقع وتطويره عمراناً وبشراً ، وفى خلق فئة من المثقفين فكراً مستقلاً وتشكيلاً، أو فى ظهور فئة من المغتربين والساخطين سلوكاً . إنه يشكل النمط بصورة مباشرة ، كما يشكل من يتجاوزون النمط بصورة مباشرة وغير مباشرة ، وذلك من خلال ما يترتب على ما يسميه أنصار المدرسة النقدية بالقصد الواعى ، أو من خلال (تأثيرات المنهج الخفى) فى حصاد العملية التعليمية .

٤ - لو كانت التربية مجرد انعكاس لبنية نمط المجتمع ، لما تغيرت المجتمعات منذ مراحلها البدائية ، ، ولما شهدت تقدماً زراعيًّا وصناعيا وعلميا وتقنيا ، بفعل ما تكونه من قدرات وطاقات بشرية جديدة ومتجددة فى تفكيرها ومعارفها ومهاراتها ودراياتها ، والتى بها استطاع الإنسان أن يكون صانع حضارته وتاريخه وتقدمه . لقد اتخذ الباحث الرؤية الحتمية الجبرية الآحادية فى تفسير أحوال المجتمعات وتطورها ، مقتدياً بمدرسة

أولئك الذين يرون بأن أحوال الواقع المجتمعى محكومة حتميًا ، كما لو كانت قدراً مقدوراً ، بالظروف الجغرافية والعوامل الإيكولوجية مثلا ، أو محكومة بالخصائص العرقية والسلالية أو النفسية أو بالمعتقدات الدينية ، مما لجأت إليه القوى الاستعمارية فى نظرتها إلى ذكاء الشعوب الأفريقية من خلال اختبارات الذكاء المزيفة ، أو بالمعتقدات الدينية مما تشهده اليوم من انحياز الغرب وتعصب أهل الحضارات الصناعية نحو الشعوب الإسلامية . ولعل اعتماد الباحث على بعض المؤلفين الذين اصطنعوا هذا المنهج الحتمى كعامل آحادى فى تفسير أحوال الشعوب والدول ، هو الذى ساقه إلى هذه الحتمية فى تشكيل المجتمع للتربية .

٥ - ولا مناص من الانتقال من مجال الإشكالية الميكانيكية الفاسدة فى أيهما يشكل الآخر بصورة قاطعة محتومة ، إلى مفهوم المجتمع لدى الباحث . وهنا يلحظ القارىء أن المجتمع فى تصوره إنما هو كتلة واحدة ، وواقعة صماء ، متجسدة فى كيان موحد . وهذا ما يتنافى مع المفهوم العلمى لما يتحدث عنه من بنية المجتمع أو نمط المجتمع الثقافى . والمستقر فى الفهم العلمى السوسيولوجى أن المجتمع إنما هو جماعة بشرية ، تؤلف بينهم علاقات جامعة كما تفارق بينهم مصالح متعارضة ، وتنظم أوضاعهم فى تراتب اجتماعى على أساس عوامل متعددة ، منها : الثروة والسلطة والجاه . وهم كذلك موزعون على أصناف متعددة من العمل الفكرى والتنظيمى والمهارى والإنتاجى ، وفى مجالات متنوعة من مواقع العمل ومستوياته .

وفى قلب المجتمع الحديث دولة تضبط إيقاع هذه العلاقات ، وتحكم ضوابط الحقوق والواجبات ، كما ترعى وتنظم سمات المواطنة ومقوماتها . هذا فضلاً عن ارتباط أفراد المجتمع وفئاته بمعتقدات دينية وتوجهات فكرية ، ومواضعات اجتماعية ، وطموحات خاصة وعامة . والحديث عن المجتمع بصورة مسطحة كالحديث عن الكون ، كما لو كان كياناً موحداً متماثلاً ومثل هذا التصور يحول دون اتخاذ المنهج التحليلى الضرورى لوظائف التعليم وصلته بالمجتمع . ورحم الله أستاذنا د . زكى نجيب محمود الذى أرسى قواعد المنهج التحليلى ، الذى ينكر هذه الكتل المفاهيمية إنكاراً شديداً .

ومثل هذا التحليل الذى اتخذه الباحث مُفْتقد أيضاً فى مكونات المنظومة التعليمية ومراحلها وأنواعها ومضامينها وتوظيفها . وفى ضوء هذه الصورة المركبة للمجتمع وللمنظومة التعليمية وعلاقاتها التبادلية الجدلية نلحظ التباين والتنافس ، بل والصراع أحياناً ، فى أولويات السياسات التعليمية ، بين طلب مختلف الفئات الاجتماعية على التعلم ، من ناحية ، وبين سياسات الدولة فى أولويات التعليم ونموه ونوعيته والعكس صحيح . كل هذا وغيره من القضايا التى لا يمكن أن نحسمها أو نختزلها بالقول بأن المجتمع هو الذى يشكل التربية ، فذلك تبسيط له مخاطر كثيرة فى التخطيط والتنفيذ لمسيرة التعليم وتوظيفه المجتمعى ، ومتجاهل لنظرية التعقد فى المنظومات المجتمعية والطبيعية .

وفى هذا الصدد أيضاً ، لابد من الإشارة إلى مقولته بأن تعرف مظاهر التخلف ، من خلال مؤشرات مستويات الدخل والحالة الصحية والتعليمية والاجتماعية وغيرها من المؤشرات ليست بذات دلالة على (جوهر) حالة التخلف ، وأن معالجتها كظواهر (لا تحل مشكلة التخلف). والمطلوب هو تعرف (جوهر) التخلف ، وتلك قضية فلسفية مجردة لا طائل من ورائها . وشأنها فى ذلك شأن تحديد جوهر السعادة أو الكهرباء ، التى لا يمكن تعرفها إلا من مظاهرها ، وما بينها من علاقات وارتباطات وتفاعلات .

٦ - وفى هذا السياق المفاهيمى المجتزىء لمعطيات الواقع وتعقيدها ، يقع الباحث فى المحظور العلمى المختزل نفسه والمسطح لمفهوم الثقافة المركب ؛ فالثقافة فى نظره محصورة فى تحيزات فكرية ، ومرجعيات معرفية ، وعلاقات اجتماعية شعورية ولا شعورية للعقل والسلوك والأحكام ، ويقع عامل القهر فى جوهرها بالنسبة لنمط التخلف السائد فى المجتمع العربى . ويغفل الباحث أن المفهوم الأنثربولوجى والواقعى لثقافة أى قوم من الأقوام ، إنما هو مركب متشابك ومتفاعل من معالم مادية واقتصادية وعمرانية وتقنية ومؤسسية إلى جانب العوامل الفكرية. فالمساجد والكنائس والطرق السريعة والجسور من مكونات ثقافة المجتمع المعاصر ، وخزانات المياه الشامخة، ومبنى مجلس الأمة ، وسوق الحميدية وخان الخليلى ، وفنادق النجوم الخمسة

وآبار النفط ، وصحيفة الأهرام ، ومجلة العربى ، وغيرها من كل إنتاج صنعه الإنسان فى بلده ، هو من مكونات الثقافة الكلية . والأهرامات والجامع الأزهر والجامع الأموى وكنيسة المعلقة ، ونهر النيل وبردى ، وحديقة الحيوان ، وكوبرى ٦ أكتوبر ، ومصانع النسيج والسجاد، ومزارع القطن والسد العالى وسد الفرات وغيرها هى أيضًا من مكونات الثقافة المصرية والعربية . وباختصار فإن هذه المعطيات المادية والعمرانية والمؤسسية هى جزء لا يتجزأ من مفهوم الثقافة ، وهى ذات علاقات وتأثيرات متبادلة فيما بينها وبين العناصر اللامادية ، فكرية ومعرفية فى مركب الثقافة ، ولها دلالاتها وتداعياتها وتجلياتها فى المنظومة التعليمية ، والعكس صحيح .

ومن ثم فإن قضية الثقافة وتخلفها لايمكن أن تختزل فى مظاهر فكرية أو اجتماعية معينة فحسب ، حتى رغم مصداقياتها من حيث كونها ظواهر لمجمل المناخ الثقافى المركب كالعلاقة بين الرجل والمرأة التى ركز عليها الباحث (وبالمناسبة فإن للشيخ محمد الغزالى) تفسيرًا اجتهاديًّا يدحض الفهم الشائع حول سياق الحديث الشريف الذى يشير إلى أن (النساء ناقصات عقل ودين)، ونجد ذلك فى المقدمة، التى تصدرت كتاب الشيخ عبد الحليم أبو شقة بعنوان : « تحرير المرأة فى عصر الرسالة » .

ومن هنا يجىء مفهوم التخلف لدى الباحث مختزلاً فى الجانب المعرفى والعلائقى فحسب ، مما يتطلب أيضاً مزيداً من إعمال المنهج التحليلى للرؤية المنظومية، إذ يطرح السؤال نفسه : متخلف فى أى مجال ، وبأى علاقة مع الظواهر الأخرى ، ضمن مركب الثقافة الكلى ؟ ويظل التساؤل كذلك وارداً حول تخلف عن ماذا وعن من ، وعن أى زمن محلى سابق ، أو أى زمن محلى عالمى ، أو عن طموحات عامة أو خاصة ؟

ومع تفهمى لقضية القهر نتاجاً لعلاقات مجتمعية سلطوية ، إلا أن استخدامها بصورة قاطعة عامة وحادة تتخلل وتطغى على نسيج العلاقات المجتمعية مسألة فيها نظر ، حيث يصبح أمر تلك العلاقات حسب تصوير الباحث ، هو فى عداد احتمال مالا يحتمل نفسيًّا . وبطغيانها، خاصة من خلال مفاهيم المازوشية والسادية ، التى تحكم سلوك ذوى الأمراض النفسية المستعصية ، تنعدم وشائج الترابط فى أى مجتمع من

المجتمعات العربية ، وتتلاشى إمكانية حل المشكلات والتناقضات ، مما نشهده اليوم فى صراعات بعض الدول النامية ، وفى مجتمعات الحروب الأهلية الطاحنة فى بعض الدول الأفريقية . ويطرد هذا النهج فى تشخيص نمط التخلف السائد فى المجتمع العربى ، فى الوقت الذى يشير فيه إلى أن هذا النمط (ليس متأصلاً فى الشخصية العربية) ، كما لو أن الشخصية العربية معطى ثابتاً عبر الزمان والمكان ، وأن قضية التخلف مسألة عارضة ، فى حين أنها تظهر فى معظم سياق بحثه متجذرة متراكمة ، بفعل ظروف تاريخية واجتماعية وثقافية .

٩ - وهنا نأتى إلى مقولة أن (التربية الممارسة فى الأقطار العربية ، بوسائلها التعليمية ومناهجها وطرق تدريسها ، هى - كما يعلم القاصى الدانى - تربية مستوردة من - أو تحاكى - الغرب ، وأن هذا النمط التربوى كان ملائماً لظروف الغرب ، الذى أنجز تطورات علمية وتقنية وثقافية) ، ومن ثم استقر تشكيل المجتمع للتعليم ليؤدى دور المحافظة وإعادة إنتاج مقومات التقدم فى المجتمعات الغربية . لذلك جاء نمط التربية التى يشكلها المجتمع لاستدامة بنيته ونمط ثقافته ، أمراً مقبولاً فى ظروف الغرب . لكن نمط تشكيل المجتمع للتربية على شاكلة الغرب بالنسبة للمجتمع العربى يمثل كارثة ، وأية كارثة ! في رؤية الباحث . وقصارى قوله إن نظم تعليمنا العربية قد وضعت سياساتها ومؤسساتها (وفق النموذج الغربى) لنمط العلاقة السائد فى الغرب ، على اعتبار أنه سوف يؤدى إلى التقدم كما هو الحال هناك . ومن ثم أصبح لدى الكثير من الباحثين العرب الاقتناع بأن التربية هى التى تشكل المجتمع ، وتضمن تقدمه كما تفعل فى الغرب ، وأنه من خلالها يتحقق تحطيم نمط التخلف السائد فى البلاد العربية وإمكانية تجاوزه .

وفى مناقشة هذه القضية التى كثيراً ما تتردد بأن نظام تعليمنا مستورد من الغرب فهذا صحيح تاريخيًّا فى بدايته ، حين نقل محمد على حاكم مصر فى أوائل القرن التاسع عشر النمط التعليمى المدنى من أوروبا ، متجاهلاً التعليم الأزهرى القائم إذ ذلك ، لكى يؤسس من خلاله دولته العصرية . وهذا دليل تاريخى يؤيد مقولة أن التعليم قد يسهم فى تشكيل المجتمع ، حيث استطاع محمد على ، ومن خلفه من حكام أسرته بفضل

خريجى هذا التعليم إنشاء الدولة الحديثة في مصر ؛ إذ قام التعليم بتزويد مؤسسات الدولة حديثة التكوين بما تتطلبه من قوى بشرية مؤهلة . وهذه (البذور) التعليمية الأجنبية التى استزرعها محمد على أنبتت وأثمرت فى تربة الواقع المصرى ، وفيها ترسخت جذورها ، ولم تلفظها أو تحول دون نموها ، وهو ما حدث فى الدول العربية الأخرى . وهذا يعنى أن ثمة تفاعلاً قد جرى بين تشكل احتياجات ذلك المجتمع، والنظام التعليمى الذى كان طليعة ذلك التشكل .

ثم إنه ليس ثمة عيب أو خطر من الاستيراد من أى حضارة أخرى ، طالما تقبلته بنية المجتمع المستورد ، وحرصت على الإفادة من ثمراته ، وذلك هو المعيار الحقيقى لقيمة ذلك الاستيراد . ثم أن هذا المستورد بالضرورة سوف يتحور ويجرى له تكييف فى ضوء الظروف والاحتياجات والإمكانات المحلية والوطنية . ومن الغرب استوردنا نظماً كثيرة كالنظام البرلمانى ، والقضائى ، والشرطة ، والجيش ، والضرائب ، والإعلام إلى غير ذلك من مؤسسات الدولة القومية الحديثة المستقلة . وقد تم تكييف كل تلك النظم مع الظروف والملابسات العربية بحكم ضرورة التفاعل لأى (بذرة أو نبات) مستورد ، حين يتفاعل مع التربة التى يغرس فيها . وهكذا يغدو نظام تعليمنا نظاماً وطنيًّا بعد ما طرأ عليه من تحولات خلال ما يناهز ثمانين سنة منذ استيراده ، إذ أصبحت له خصائصه المميزة عن النمط الغربى ، سواء فى مقاصده أو سياساته ومناهجه أو طرق تدريسها ، وذلك بصرف النظر عما إذا كانت تلك التحولات ذات عوائد إيجابية أو سلبية هنا وهناك فى بيئة المجتمع العربى .

والزعم بأن المجتمع العربى قد حافظ على توظيف التربية فى ترسيخ بنيته المتخلفة نتيجة لاستيراد منظومة التربية من الغرب ، مسألة تحتاج إلى نقاش طويل لا يتسع له المقام . ونشير إلى أنه حتى من جانب الغرب قد حدثت تغيرات هائلة فى مجتمعاته منذ فترة استعماره للأرض العربية ، كما حدثت تغيرات عدة فى نظم تربيته ، أهدافاً وسياسات ومناهج وطرائق وتوظيفات وتغيرات أخرى كثيرة . وفى سياق هذه التغيرات تسبق التربية أحياناً المناخ الثقافى السائد فى الغرب ، فتلاحقها مؤسسات المجتمع فكراً وتوجيهاً ، وقد تتخلف التربية أحيانًا أخرى عن مطالب المجتمع ، فتحفزها المؤسسات

الأخرى إلى المواكبة . وفى كلا الحالتين لا تمثل التربية بالضرورة مجرد مرآة عاكسة لبنية المجتمع وصورته ، لكنها نسق مجتمعى تقوم بينه وبين الأنساق الأخرى علاقة جدلية ، قد تتسم فى بعض الأحيان بالتناقضات وعدم الاتساق . يطالب الساسة فى الولايات المتحدة الأمريكية بضرورة تطوير التعليم ، حيث غدا الحال (أمة فى خطر) لأن فى تطويره قوة ومنعة كما يصرح التقرير الأمريكى المعرف بذلك الاسم . وفى بلاد أخرى يضبطون إيقاع التعليم ومناهجه ، خشية أن يؤدى إلى تفسخ المجتمع، أو التحرر المفرط ، أو فساد الأخلاق، كما يقال .

كذلك الشأن فى التربية العربية والمجتمع العربى ، فلم يعد المجتمع ولانظم التعليم بالصورة التى تحددت منذ الفترة الاستعمارية ، وتصبح قضية من يشكل من ؟ مسألة تدخل فى باب (المناظرات) وليس فى باب التفاعلات . إن جوهر القضية حالياً، هو كيف يسهم التعليم فى تنمية البشر التى هى ثروة المجتمع وصانعة ثقافته ؟ ثم كيف تسهم أنساق المجتمع الأخرى لكى يكون التعليم خادماً للنسق المجتمعى الكلى ، أو مطوراً ومجدداً لقواه البشرية وقيمه المادية ؟ تسهم الثروة المادية فى التعليم ، كما يسهم التعليم فى خلق تلك الثروة . ومع العولمة ومتغيراتها العلمية والتكنولوجية ومضامين الموجة الحضارية الثالثة ، أصبحت المعرفة التى ينتجها التعليم والبحث العلمى أهم مورد من موارد البقاء والنماء والقوة والتنافس فى ساحة كوكبنا المعاصر.

١٠ - كذلك ثمة خلاف بينى وبين الباحث في اختزاله لجوهر التخلف واقتصاره على سيادة (العقلية اللاتطورية) واختزال التقدم والنماء فى (العقلية التطورية) ، كأنما قضايا التنمية والتخلف ليس لها من قوة محركة أو معوقة سوى العامل (اللامادى) ، المتمثل فى نوع العقلية وتوجهاتها ، وبذلك يستبعد الباحث العوامل المادية ، والموارد الاقتصادية والأوضاع السياسية الداخلية والخارجية أو العلاقات الاجتماعية . وهذه بدورها تتأثر إلى حد كبير بعوامل توزيع الثروة والدخل ، ومعايير الحراك الاجتماعى ، كما تتأثر بالضوابط والقوانين المحددة للعلاقة بين الحقوق والوجبات ، وبالقوى الفاعلة فى المجتمع بمختلف مصالحها وتطلعاتها .

أما بعد مرة أخرى :

مع هذه التباينات الجوهرية بينى وبين الباحث ، وبين غيره ، ممن يصطنعون المنهج ذاته فى الجبرية المجتمعية فى تشكيل التربية ، أجدنى فى اتفاق معه حين أضع الإشكالية بين المجتمع والتربية لا فى السياق الذى التزم به ، وإنما فى سياق العلاقة الدينامية المتبادلة بينهما : ماذا يريد المجتمع من التربية ؟ وماذا تريد التربية من المجتمع؟ ويستهدف ذلك تحقق الاتساق بين مطالب هذا ومطالب ذاك ، فى إطار تصور لاحتياجات البشر والعمران ، وفى إطراد عملية النماء التى توفر مناخ الكرامة للمواطن والوطن . وبهذا المعنى والتصور ، أتفق مع ما أورده فى :

(١) شيوع ملامح التربية التلقينية ، والتربية التطبيعية والقولبة لشخصية المتعلم والتربية التقنينية فى نمط نظام تعليمنا الحالى ، التى ترى أن ما يتعلمه الطالب فى المدرسة أو الجامعة إنما هو حقائق مطلقة ثابتة .

(٢) واتفق معه فى معظم ما ورد فى المبحث الثانى من منطلقات لتجديد التربية العربية ؛ إذ إنها فى عالم اليوم والغد ، ما تزال متخلفة عن مواكبة الاحتياجات المجتمعية ، والمتغيرات العالمية للبقاء والنماء فى عصر العولمة وثوراته المعرفية والتكنولوجية والتواصلية ، ولعل كثيراً مما يبذل حالياً من جهود عربية لتطوير التعليم تدل على الاقتناع الجاد بأنه معقد الأمل فى نقله نوعية لإصلاح المجتمع . وهنا نود أن نقرر أن تطلعاتنا المجتمعية بأوضاعها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والقيمية والسياسية هى أنضج وعياً ، وأعمق إدراكاً ، من المسيرة الراهنة لنهر التعليم وتدفقاته وملاءمة مياهه ؛ مما لا يوفر الرى والخصوبة لتربة المجتمع العربى ، عمراناً وبشراً ، ومواجهة لتحديات الحاضر والمستقبل .

ومن هنا أيضاً اعتبرت بعض الأقطار العربية أن إعادة صياغة المنظومة التعليمية ضرورة من ضرورات الأمن القومى والاجتماعى والاقتصادى . وبصرف النظر عن أن جوهر التقدم مرتبط بالعقلية التطورية وحدها مع ما فيها من غموض كسبب أو نتيجة ، كما يشير الباحث ، إلا أن ما أورده بالتفصيل من السعى إلى تأكيد ملمحى التربية

النقدية والتربية الإبداعية ، يمثل منطلقين جوهريين فى تجديد العملية التعليمية، ومراجعة أولوياتها وسياساتها وإدارتها . ولعلى أضيف ملمحاً ثالثاً فى مسعى التطوير التربوى ، يتمثل فيما يمكن أن نطلق عليه ملمح التربية التكنولوجية ، لما لها من مردود وأثر مضاعف - كما يقول الاقتصاديون - فى التكوين العام لقدرات المتعلم ، وفى تنوع مصادر المعرفة أمامه ، من خلال الحاسوب وشبكات الإنترنت ، مما يجعل فضاء المعرفة فسيحاً غير مقتصر على الكتاب والمقرر والأستاذ .

ومبلغ الرأى هو أن الخلاف بينى وبين الباحث إنما هو انعكاس لمنظور مدرستين من مدارس النظريات الاجتماعية والتربوية يعود التباين بينهما إلى منطلقات فكرية، وإلى وجهات نظر أيديولوجية فى فهم مجريات حركة التاريخ وطبيعة الأنساق المجتمعية، وإلى منهج فى صياغة أنماط الأسئلة التى يتصدى الباحث للإجابة عنها . وأشعر بأن وضع الإشكالية فى هل يشكل المجتمع التربية ، أم أن التربية هى التى تشكل المجتمع، وأن الإجابة عنها بالإيجاب أو النفى فى أى من الحالتين ، كثيراً ما تتخذ من طرفها الأول لتبرير أنواع القصور من جانب القطاع التربوى ، كما يتخذها الطرف الثانى أداة لإلقاء المسئولية على مربع الدولة وصناع القرار . وكما أن قضايا التربية ينبغى ألا تترك للتربويين وحدهم ، فإن على التربويين أن يتحملوا رسالتهم ، وأن يبصروا المجتمع بمختلف قواه الفاعلة بمدى مسئولية التعليم فى صياغة الغد القريب والبعيد . ولا خلاف فى نهاية التحليل والمطاف على أننا فى حاجة إلى إيلاء أولوية متقدمة لاحتياجات مستقبل التعليم ؛ من أجل تعلم المستقبل فى مجتمع المستقبل .

والحاصل أن الدراسة تمثل وجهة نظر فى التصور والتشخيص للعلاقة بين التربية والمجتمع ، وينتمى منظورها إلى المدرسة السوسيولوجية الكلاسيكية ، والتى ترى أن قوى المجتمع ، وفى قلبها مصادر السلطة ومواقع القوة ، هى التى تشكل حركة مختلف الانساق المجتمعية بما فيها النسق التعليمى . وارتبطت تلك المدرسة بنظريات فلاسفة ومفكرين ، بدءاً من أفلاطون إلى دوركايم ، امتداداً إلى المدرسة النقدية لجماعة فرانكفورت وبعض منطلقات الماركسية الجديدة .

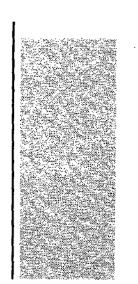
وما تزال توجهات هذه المدارس موظفة فى كثير مما يسود الفكر الاجتماعى والتربوى وتنعكس فى أدبيات هذا الفكر من المشتغلين بالعلوم الاجتماعية بمختلف تخصصاتها . وإذا كان لرؤية هذه المدارس ما يبررها أحيانًا ، إلا أن أحكامها القطعية المطلقة ، لاتتواكب مع مفاهيم النسبية ونظريات الاحتمال واللايقين ، وخصوصيات الزمان والمكان ، والطبيعة النوعية لدينامية التربية فى تفاعلاتها مع ديناميات حركة القوى المجتمعية ، مما زعزع مصداقية تلك المدارس فى تصميماتها وإطلاقيتها .

والواقع أن التعليم ليس محايداً أو مثالياً أو يميناً أو يساراً أو محافظاً أو مجدداً بنفسه وبمسيرته ، وإنما يتوقف دوره على توظيف المجتمع له فى أى من هذه التوجهات ، كما يتوقف على توجهات الهيئة العلمية والتدريبية والجماعة التربوية ، التى تقوم على إعداد المعلم وتدريبه ، وتقوم بأنواع البحوث من أجل المحافظة أو التجديد .

وهناك عديد من الكتب التى ظهرت فى السنوات الأخيرة فى الولايات المتحدة الأمريكية ، التى تدعو إلى تطوير عمليات التعليم ؛ لتكون قوة فعالة فى التغيير ومواجهة الأنماط الاجتماعية ، وتعديل مقومات الشخصيات وتشكيلها تشكيلاً مغايراً يتماشى مع مطالب التقدم والنماء ، وبخاصة فى إطار العولمة ، ولتمكين الفرد والجماعة من التفوق والمنافسة فى عالم القرية الواحدة .

نذكر من بين تلك الكتب :

- Henri Giroux , Education for Resistance .
- P. Freire Learning to Questiom & A Pedagogy for Liberation .
- J . lrashor , Improving Education & Critical Teaching for Social Change.
- David Damrosch , We Scholars, Changing the Culture of the University .
- Water C . Parker (ed) . Educating the Democratic Mind.



التعلم .. ذلك الكنز المكنون
تنوعنا الثقافى الخلاق (١)

فى منتصف عام ١٩٩٦ صدر عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثاقفة (يونسكو) تقريران هامان ، أولهما بعنوان (التعلم ذلك الكنز المكنون وهو ترجمة للأصل الإنجليزى والمعروف باسم) (تقرير دى لور) رئيس اللجنة التى كلفت بوضعه ، ووزير الاقتصاد والمالية الفرنسى الأسبق . والتقرير الثانى بعنوان (تنوعنا الثقافى الخلاق) ، ترجمة للأصل الإنجليزى ، والمعروف باسم (تقرير دى كويلار) الأمين العام الأسبق للأمم المتحدة .

ويجىء هذان التقريران استجابة لطلب المؤتمر العام لليونسكو حيث دعا فى نوفمبر ١٩٩١ الأمين العام للمنظمة إلى تشكيل لجنة دولية « للتأمل فى قضايا التربية والتعليم فى القرن الحادى والعشرين » . وقد تم تكوينها من (١٤) من الشخصيات البارزة من جميع مناطق العالم ، مع تنوع اختصاصاتها واهتماماتها بتلك القضايا . وفى ديسمبر ١٩٩٢ ، أى بعد سنة من اللجنة السابقة يشكل اليونسكو لجنة عالمية أخرى ؛ لبحث قضايا (الثقافة والتنمية) بنفس العدد والتنوع فى عضويتها .

ويذهب بى التفكير إلى أن التتابع فى تشكيل هاتين اللجنتين لم يكن من قبيل المصادفة، وأن ما استلزم ذلك هو ما بين التعليم والثقافة من ارتباط عضوى من التلاحم والتلاقح . وقد أطلقت على هذا الاقتران بينهما صلة التوءمة ، فكل منهما منبع ومصب للآخر . وكلاهما فى الوقت ذاته حق للمواطن وواجب على المجتمع ، كما أن كليهما غاية ووسيلة فى جهود التنمية الشاملة ، حيث تحتل موقع الصدارة فيها تنمية

طاقات الإنسان فكر وتعبيرًا، وقدرات وتأثيرًا وفعلاً . ومع هذه الجدلية فى دور كل من التعليم والثقافة فى إطار التنمية ، يغلب التقريران أولوية اعتبارهما هدفاً وغاية ، انطلاقا من أن هذا التوءم أعمق أثرًا من مجرد وصفه وسيلة لغايات أخرى ، بل يؤكدان على أنهما الأساس الاجتماعى للغايات ذاتها بما فيها الغايات الاقتصادية ، حيث يتحدد من خلال التوءم التقدير والتثمين الحقيقى المطلوب لإنتاج السلع والخدمات وغيرها من عوائد التنمية الشاملة .

ومن الجلى أن الدافع الحافز إلى إصدار هذين التقريرين ما يموج به زماننا من الثورات الإنسانية ومتغيراتها وآلياتها ، والتى صاحبت ظواهر العولمة والكوكبية . ولعل أهمها هيمنة من يملكون وينتجون مفاتيح القدرات العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية والاتصالية ، وما أفرزته من تداعياتهافى التطورات المجتمعية كقضايا حقوق الإنسان ، وديمقراطية المشاركة ـ دون استبعاد لأى أحد أو نوع أو فئة ـ فى صناعة الحاضر والمستقبل ، وفى حق الأجيال اللاحقة على تقرير خياراتها، والاستمتاع بثمرات مواردها المجتمعية ، دون أن تجوز عليها الأجيال الحاضرة . ولسنا هنا بصدد تقييم تلك القضايا التى نعتبرها « حقًّا » قد يتسرب إليه « الباطل » أحيانًا ، وخاصة حين تطغى توجهاتها الرأسمالية التجارية العاتية ، مما حدا بأحد أعلام الاقتصاد الغربى إلى تسميتها بالعولمة المؤمركة والمؤربة (نسبة لأمريكا وأوروبا) .

وفى هذا السياق العام لما يضطرب به عالم اليوم والغد ، تشير تقرير (التعلم ذلك الكنز المكنون) إلى عولمية ناجمة عن المفارقات والتناقضات بين أغنياء الشمال وفقراء الجنوب ، وبينهم فى المجتمع الواحد ، وبين التوجهات العالمية والوطنية ، وبين العام والخاص ، وبين التكافل والتضمن من ناحية والتنافس والإنصاف وتكافؤ الفرص من ناحية أخرى . أضف إلى ذلك التباينات بين الرؤية الثقافية رحبة الآفاق، والخصوصية والذاتية المرتبطة بالتاريخ والمكان ، وبين الحرية الفردية والمسئولية الاجتماعية ، وبين التقاليد والحداثة ، وبين الاستهلاك المسرف للموارد وتنميتها والحفاظ عليها دون إهدار، وبين المنافع على الأمد القريب والمنافع على المدى الأبعد ، وأخيرًا ، وليس أخرًا، وبين القيم المادية والقيم الروحية والدينية .

وحسب تشخيص هذا التقرير ، أدت تلك التوترات إلى أن « يتعرض البشر لشعور بالدوار والتمزق بين عولمة يشهدون تجلياتها ، ويضطرون لتحمل معاناتها فى كثير من الأحيان من ناحية ، وبين سعى للطمأنينة والأمان بحثا عن التعلق بالجذور يتخذونها منطلقات مرجعية تشبع بينهم إحساسًا بالانتماء من ناحية أخرى ، وبين هذا وذاك تتشوه خريطة الحياة وتفتقد بوصلتها ، فهؤلاء يتيهون فى ملذات الاستهلاك المستفز ، وفى البحث بكل الطرق عن مصادر السلطة والثروة والجاه ، بينما يسقط آخرون فى قاع الفقر، أو يلوذون بثقافة الصمت الرهيب أو يلجأون إلى العنف والتعصب ، أو يؤثرون الاغتراب والعزلة . وبذلك تطفو ثم تتعمق أزمات العلاقات الدولية ، كما تضيع القيم والمنافع والمعانى الجامعة فى إطار المجتمع الواحد أو فى آفاق العيش المشترك فوق هذا الكوكب .

ومهما يكن من ظواهر عولمية ، فإنه لابد من مواجهتها نظرا لآثارها الظاهرة والمستترة فى حياتنا ، وتبدو وكأنها تنطبق عليها مقولة (جدها جد وهزلها جد) .

ولم تعد معاناة آثارها مقتصرة على الجوانب الاقتصادية والمالية ، وإنما هى ممتدة فى سيلها العرم إلى ما أحدثته وما تحدثه من تأثيرات على كيان الإنسان ذاته ، وعلى قيمة الثقافة ، وعلى وعيه الاجتماعى ، وعلى هواجسه فى علاقاته مع غيره من البشر .

والمعادلة المطلوبة فى خضم هذه التموجات والتداعيات ، كما يشير كل من التقريرين ، تكمن فى توازن رشيد مبدع بين مطالب العيش المشترك وخلق لغة مشتركة فى هذه القرية الكونية من ناحية ، والإقرار بحق التعددية والخصوصية وتنوع الخيارات لمختلف الشعوب والحضارات من الناحية الأخرى .

وهذا يقتضى أن يتسم العيش المشترك بأخلاقيات قاعدتها « مبادىء الديمقراطية والثقافة والمساءلة وحقوق الإنسان بحيث تصبح ذات شمول عالمى ، لا أن تكون مبادىء انتقائية » . ومن هذه الانتقائية ما تضغط به القوى الكبرى فى « مطالبة الأمم الفقيرة وحدها باحترام حقوق الإنسان ، بل ينبغى للأمم الغنية أن تكون القدوة ، ولا سيما فى احترام أقلياتها والوافدين إليها . ومن الناحية الأخرى ، يشير التقرير الثقافى

إلى أهمية التعددية والخصوصية فى إثراء العيش المشترك محليا وعالميا ، شريطة ألا تكون مصدرًا أو مبررًا للتمايز أو العنصرية أو التعصب الدينى ، أو التحيز الاجتماعى أو النوعى أو العرقى، على المستويين المحلى أو عبر الثقافات .

وقد وجد التقرير الثقافى سندًا لإمكانية تحقيق تلك المعادلة الصعبة التى تنشد الموازنة الرشيدة بين العالمية والخصوصية : وجدها فى مقولة للمهاتما غاندى حين يؤكد «إننى لا أريد أن ترتفع الجدران من كل جانب حول بيتى ، ولا أن يحكم إغلاق نوافذى، إننى أريد أن تهب ثقافة كل أرض حول بيتى بأقصى قدر من الحرية ، ولكننى أرفض أن تقتلعنى ريح أى منها من جذورى » وهل للكاتب أن يتابع هذا التشبيه فيسعى إلى الانتفاع بتلك الرياح فى امتداد جذور شجرته وتقويتها ، وفى تكاثر فروعها وأغصانها لتصبح وارفة الظلال ، ولتغدو ثمارها أطيب الثمرات .

ومما يستحق التنويه هنا المناخ العام الذى صدر فيه هذان التقريران ، وذلك فى فترة حفلت خلال ما مضى من سنوات هذا العقد ، باجتماعات ومؤتمرات عالمية ، انعقدت تحت مظلة الأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة ، واحتشدت فى حواضر مختلفة من أقاليم العالم لتستعرض قضايا الإنسان والتنمية من مختلف أبعادها وتحدياتها. ومن أهمها مؤتمر (جومتين / تايلاند) حول التعليم للجميع، ومؤتمر القاهرة للسكان ، ومؤتمر (ريو / البرازيل) عن مشكلات البيئة ، ومؤتمر (بكين / الصين) حول أوضاع المرأة والتنمية ، ومؤتمر (كوبنهاجن / الدانمارك) عن التنمية الاجتماعية ومؤتمر (أسطنبول / تركيا) حول المستوطنات البشرية . وأخيرًا ينعقد مؤتمر (كيوتو / اليابان) لدراسة ظاهرة انبعاث الغازات وارتفاع درجة الحرارة فى كوكبنا الأرضى .

ويتضح من توجه هذه المؤتمرات العالمية وموضوعاتها ومقرراتها الالتفات نحو مجالات خارج المنهج الاقتصادى الأحادى فى فهم محركات التنمية ومشكلاتها ، مؤكدًا أنه ليس بالخبز وحده يحيا الإنسان . وقد جاءت تحديات العولمة لتفرض تجاوز عولمة الاقتصاد والأسواق ، ولتطرح إيلاء تركيز أوفر على أحوال البشر والمجتمع والتعليم والبيئة والمرأة والإسكان وغيرها من القضايا الاجتماعية والإنسانية والأخلاقية .

وفى نسيج تلك النقلة فى مفهوم التنمية تتداخل وتتقاطع مهمات التعليم والثقافة ، دافعة أو معوقة لحركة التقدم أو الجمود . وعليهما إلى حد كبير يعتمد بناء الإنسان القادر والفاعل والمرن فى التكيف والتكييف مع وعد منجزات العصر ، وما تتيحه من موارد وإمكانات ووسائل للعيش المشترك والمحقق لكرامة البشر ، وعليهما أيضًا يعتمد الوعى الناقد والبصير لتفادى وعيد مخاطر العولمة الذى قد يعيد إنتاج الهيمنة ومزاعم نهاية التاريخ والجغرافيا ، أو يؤدى إلى تقاعس الدولة الوطنية فى أداء مسئولياتها ، أو يشجع الانصهار فى نموذج حضارى أحادى مسطح . وفى عبارة أخرى ، لا يكمن جوهر التحدى فى عالم اليوم والغد ، فى مجرد التثمين للتقدم التكنولوجى المبهر ، فهو لايعدو فى نهاية التحليل كونه مجرد أدوات وآليات ووسائل يوظفها البشر ، كيفما شاءوا فى مسيرة حياتهم ، سواء فى السيطرة أو الاستعلاء أو الهيمنة أو الحرب أو الاحتكار أو لتزييف الوعى، أو للتقدم والنماء والحرية والرخاء والسلام والعيش المشترك. والتكنولوجيا لاتفرض بالضرورة تحديد الخيارات ، أو ما تحتضنه من قيم وعلاقات وممارسات ، لكن الخيار فى نهاية المطاف رهن بإرادة الإنسان.

وتلك هى من المهمات التى يسهم فيها توءم التعليم والثقافة ، فى تقدير التقريرين ، مركزة على التوجه نحو تأسيس مقومات العيش المشترك متحررا من الضغوط ، التى تمارسها مصالح ومؤسسات قوى قاهرة ، أو بما تؤدى إليه من توزيع غير متكافىء لثمرات العلم والتكنولوجيا . ومن خلال هذا التوءم فى سعيه لتحرير الإنسان ، وفيما يشيعه من ديمقراطية المعرفة وتنمية طاقات الأفراد ومواهبهم وإبداعاتهم ، تتسع آفاق الخيارات فى اعتماد أسلوب العيش الكريم للجميع . ويؤكد تقرير الثقافة على « أن فقر الحياة لا يعنى نقص السلع والخدمات الضرورية فحسب ، ولكنه يعنى كذلك نقص الفرص المتاحة لاختيار وجود أكثر اكتمالاً وإشباعا وقيمة ، ومن ثم فهو يؤثره ويقدره ويسعى إلى تحقيقه » .

ذلكم هو السياق العالمى الذى سيطر على هموم المؤتمرات العالمية ، التى انعقدت خلال عقد التسعينيات، وهى الهموم ذاتها ، التى تمخض عنها إصدار تقريرى اليونسكو حول (التعلم ذلك الكنز المكنون ، وتنوعنا الثقافى الخلاق) .

ولما كان التقرير الثانى قد حظى بعرض واف ملخص لأهم مضامينه فى الصحف ، فسوف أحاول فى مقال تال عرض التقرير الأول الذى يعالج قضايا تعليم المستقبل، بعد أن مهدت لأهم منطلقاته وسياقاته العامة .

---

* ترجم التقرير الأول إلى العربية ، بعنوان (التعلم ذلك الكنز الكامن) أ. د. جابر عبد الحميد ، كما تمت ترجمته بالعنوان الوراد فى هذه الدراسة ، لجنة مكلفة من قبل اليونسكو .

* أما التقرير الثانى (تنوعنا الثقافى الخلاق) فقد قامت بترجمته إلى العربية الأمانة العامة للمجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.



التعلم .. ذلك الكنز المكنون (٢)
مضامين تقرير اليونسكو

أشرنا فى الدراسة السابقة إلى التقريرين المهمين اللذين أصدرتهما منظمة اليونسكو ، خلال عام ١٩٩٦ ، وهما: (التعلم ذلك الكنز المكنون) و (تنوعنا الثقافى الخلاق) . وعرضنا لما بينهما من التقاء حميم حول ضرورة الالتفات إلى الأهمية البالغة لدور توءم التعليم والثقافة فى نسيج عصر العولمة وخيوطه المعرفية والتكنولوجية ، والذى التحفت به دعاوى نهاية التاريخ ونهاية الجغرافيا .

هذا فضلاً عما تبدى فى ذلك النسيج العولمى من عقد وتشوهات وتوترات ، بين القطبية الواحدة وتعدد الأقطاب والتكتلات ، وبين الهوية العامة والهويات الخاصة ، وبين نحن وهم ، إلى غير ذلك من الشد والجذب فى الوجود الحضارى البشرى ، على مختلف المستويات المحلية والإقليمية والدولية .

ويتداعى إلى الذاكرة فى هذا الصدد مثال الكتاب المشهور ، الذى ألفه صمويل هنتجتون الأستاذ بجامعة هارفارد بعنوان (صدام الحضارات وإعادة بناء النظام العالمى) ، والذى أشاد به هنرى كيسنجر واعتبره أخطر كتاب صدر فى مجال العلاقات الدولية منذ نهايةالحرب الباردة . ويتنبا المؤلف بأنه فى إطار تيارات العولمة الزاحفة سوف يقع الصدام فى مواقع الاحتكاك بين حضارات رئيسية أربع ، هى المسيحية والإسلام والبوذية والهندوسية . والكتاب إنما هو نموذج لما تزخر به أدبيات الصراع العالمى ، سواء انطلقت من دعاوى المفارقات والتناقضات فى أشكالها الدينية أو الاقتصادية أو العرقية أو الحضارية أو الثقافية .

وكتاب (التعلم . .) الذى نحن بصدده يلقى مسئولية كبرى على مجال التربية والتعليم ، من خلال فاعليته فى تجاوز كثير من مخاطر الصدام بين الحضارات ، وعليه باعتباره نشاطًا إنسانيًّا هادفا ، يسعى لصياغة جديدة مبدعة للفكر والوجدان والإرادة والفعل والاحترام المتبادل بين بنى البشر والعيش المشترك بين سكان هذا الكوكب . ومع ذلك فإن التقرير يبادر إلى التاكيد إلى أن ما ينبغى أن تضطلع به التربية من أهداف إنسانية نبيلة ، لا يمثل وحده وقاية كافية أو علاجاً شافياً لتحقيق المثل الإنسانية المنشودة عالميا أو محليا ، دون تضافر القوى المعلمة الأخرى فى المجتمع ، بدءاً من الأسرة والمؤسسات الاقتصادية والسياسية والقانونية والإدارية والدينية والإعلامية . ولكن هذا لا يقلل من القيمة الكبرى لإسهام نظم التربية والتعليم ؛ باعتبارها سبيلا أساسيا وشرطا لازما من بين جملة من السبل والشروط لخدمة تنمية بشرية أكثر انسجاماً وعمقاً ، تساعد على انحسار نطاق الفقر، والاستبعاد الاجتماعى ، والجهل ، والقمع ، وصراع الحضارات ، والحروب . والواقع أن كثيرا من إشكاليات النظام التعليمى وقصوره إنما تكمن فى قلب البنية المجتمعية ودينامياتها ، وكثيراً ما تُرَد تلك الإشكاليات إلى النظام التعليمى ذاته وفى علاقاته ومكوناته الداخلية ، وبخاصة حين تثار معضلات البطالة أو الإدمان أو العنف أو فتور الانتماء أو الانحرافات السلوكية، وكأنما العلاقة بينها وبين نظام التعليم علاقة سببية أحادية خطية مباشرة .

والتقرير فى أقسامه التسعة يتعرض لجملة من القضايا ، ، ينهى كل منها بمجموعة من المؤشرات والتوجهات ؛ لإعادة التفكير واقتراح البدائل لمعالجتها فى إطار المزاوجة بين المحلية والعولمة . ومن بين تلك القضايا إشكالية التعلم لفهم الذات وفهم الآخر ، والعلاقة بين التماسك الاجتماعى والتعددية والمشاركة الديمقراطية ، إيمانا بأنها جوهر المواطنة المنتجة ، فضلاً عن تزويد المتعلم بالأسس الثقافية التى تتيح له فك رموز التحولات الجارية والمتغيرات الدولية ، وتدفق الكم الهائل من المعلومات ، حتى يكون على بصيرة واعية ونظرة نافذة لتلك المعطيات والديناميات . ويخصص التقرير قسماً لتوضيح العلاقة بين التعليم والتنمية الاقتصادية ، ودوره فى طرح بدائل جديدة لنموذج التنمية (أكثر احترامًا للطبيعة) ولتنظيم التنمية البشرية و إثرائها على أسس من المعرفة

والكفايات ، وتحفيز القدرات والاتجاهات نحو المبادرة والعمل الجماعى ، والتوظيف الأمثل للموارد المحلية . كما يعالج قضيةالتعلم مدى الحياة . وكذلك يتناول أعمدة عملية التعلم ، والنقلة من التعليم الاساسى إلى التعليم الجامعى ، والبحث عن منظور جديد للمعلم يدخل فيه المعلم فى فصله ومضامين تعليمه ، والاعتراف بدوره فى اتخاذ القرار ، بل والاعتراف (بصفته كمعلم بالمعنى الكامل للكلمة ، مع إعطائه السلطة اللازمة والموارد الملائمة) لإنجاز مهماته ومسئولياته . .

تلك هى إشارات لأهم الموضوعات التى تطرق لها التقرير لإثارة اهتمام المتخصصين فى العلوم التربوية والاجتماعية ، وغيرهم من المعنيين بدور التعليم فى صناعة المستقبل . وسوف نكتفى فيما يلى بالتركيز على بعض القضايا والتوجهات الهامة التى تضمنها ذلك التقرير الضافى .

ولعل من أهم القضايا التى أرساها هذا التقرير مقولة أن الخيارات التربوية هى خيارات مجتمعية ؛ بمعنى أنها تستمد وتتأسس على مبادىء الوفاق العام . ويتمخض هذا الوفاق من خلال حوار عريض وعميق بين مختلف الفئات والمصالح المجتمعية ، تطرح فيه وجهات النظر فى تباينها واتفاقها ، وصولاً إلى جامع مشترك أعظم لاستراتيجية التخطيط والتطوير تلتزم بها مستويات صناعة القرارات التربوية . وهذا يؤكد المبدأ القائل بأن الشأن التعليمى أخطر من أن يترك للتربويين وحدهم أو حتى للوزراء وحدهم ، وإنما ينبغى أن يصبح ويمسى شأنًا مجتمعيا يتم الاستقرار على أولوياته ومطالبه وتوجهاته على أساس وفاق ديمقراطى وطنى . ومما يفرض ضرورة هذا النهج فى بلورة الغرض من التعليم ما يتدافع عليه من أنواع الطلب المتعددة والمتشابكة والمتعارضة لمختلف قطاعات التنمية ومختلف قطاعات الشرائح الاجتماعية . هناك مثلاً مطالب الصناعة والزراعة والتجارة والخدمات والمرافق ، كما أن هناك مطالب أولياء الأمور ورجال الأعمال وأهل الحضر وأهل الريف ، وحاجات الطفولة والشباب إلى غير ذلك من هموم قوى المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية .

وليس من الغريب – كما يقال ـ أن يكون النظام التعليمى أوسع فضاء اجتماعى

للتنافس والصراع بين القوى الاجتماعية ، بصورة ظاهرة أحيانا وخفية في كثير من الأحيان . ولا سبيل إلى الوصول إلى حل ملائم ، إلا من خلال الوفاق العام الذى تشارك فى حواراته منذ بداية التفكير فى تطوير التعليم مختلف الأحزاب السياسية والنقابات المهنية ، ومن بينها نقابة المعلمين ، وجماعات المثقفين ، والمؤسسات الدينية والشبابية ، ورجال الأعمال وغيرهم من القوى الفاعلة فى المجتمع . ويشترط أن يدور الحوار ، ويتم الوفاق على أساس مبادىء ديمقراطية تلتزم بحق التعليم للصغار وللكبار ، وبمبدأ تكافؤ الفرص ، وبالتخلى عن إجراءات الاستبعاد أو الإقصاء من مواصلة التعليم (حتى يشعر كل فرد ، أيا كانت الاختيارات التعليمية التى درسها من قبل ، أنه لا توجد أبواب مقفلة أمامه فى المستقبل ، بما فى ذلك باب المدرسة ذاتها . وهذا الأمر (يضفى على تكافؤ الفرص كل مغزاه) ومن شأن ذلك أن يقضى على المفهوم السائد بان متعلما ما قد استنفد مرات الرسوب ، أو أنه فاشل غير قادر على الإفادة من فرص أخرى للتعلم .

وفى صدد استراتيجية الوفاق المجتمعى تقوم الدولة بدور حاسم وفعال فى التنظيم الشامل للتعلم ، وفى صياغة الخطط على المدى القريب والبعيد ، وفى متابعة نتائج التعليم الكمية والكيفية وآثارها المجتمعية ، وأن تقوم فى إطار تلك الاستراتيجية بما تتطلبه المتغيرات من مواءمات ضرورية . وهذه وغيرها مسئوليات لا ينبغى أن تتركها الدولة لغيرها من الهيئات ؛ إذ (إن التربية رصيد للمجتمع لا يمكن أن يترك أمر تنظيمه أو إصلاحه لحركة السوق وحدها) . ويخلص التقرير إلى أن الوفاق الديمقراطى العام، وهو البعد السياسى فى تطوير التعليم ، شرط ضرورى لمساندة حركته والمشاركة فيها وفى ضمان نجاحها . وقد بينت التجارب أن انعدام الحوار والوفاق قد أدى إلى شك الرأى العام فى جدوى الإصلاحات التعليمية ، بل إنها قد كونت مناعة ضد التغيير فى داخل المنظومة التعليمية ذاتها .

والمحور التربوى المهم من بين مختلف محاور التقرير هو مفهوم التعلم مدى الحياة ، ويفيض فى شرح العوامل التى تحتم اعتماده ضمن كل الاستراتيجيات المستقبلية للتعلم؛ إذ ليس فى مقدور أية مؤسسة تعليمية نظامية أن تزود طلابها خلال فترة

التمدرس برصيد كاف من المعرفة والمهارات والدرايات التى يقومون بتوظيفها خلال فترة حياتهم نتيجة لتجدد مطالب الحياة ومعارفها وسرعة تدفقها . . هذا فضلاً عن تغير ظروف العمل والإنتاج ، التى لم تعد مقتصرة على معارف أو كفاءات محددة ، وإنما هى ظروف متطورة ومتغيرة من احتياجات السوق على الصعيدين المحلى والعالمى . كذلك لم يعد ممكنًا أن تنقسم حياة الفرد إلى مرحلتين منفصلتين ، أولاهما مرحلة التعليم والتعلم فى أطوار الطفولة والشاب ، منتهية بشهادة علمية ، وثانيتها مرحلة العمل والكسب انتهاء بالتقاعد . ومع ما يشهده العالم ديموغرافيًا من زيادة فى متوسط العمر المرتقب للفرد عند الميلاد بما يتجاوز ٦٠ أو ٦٥ سنة ، يثور التساؤل عن مدى جدوى توقفه عن العمل والتعلم ، طالما كان قادرًا وراغبا فيه .

ومن ثم يعتبر التقرير أن التعلم مدى الحياة وأثناءها ، ومن خلالها من أهم مفاتيح التكيف مع حركة متطلبات القرن الحادى والعشرين ، وهو تعلم يتصف بمبدأ التناوب والمزاوجة بين العمل والتعلم . ويتضمن مفهوم التعلم مدى الحياة ، إطالة فترة التعليم النظامى ، بما فيها فرص التعليم الجامعى ، وتنويع التخصصات والمسارات والخيارات التعليمية ؛ مما يقضى على (تسلط فكرة الطريق الملكى الفريد فى التعليم النظامى السائد) ، والذى لا يترك مجالاً للخيار فى الانقطاع ثم العودة إلى التعليم مرة أخرى فى كثير من النظم التعليمية . وقد أثبتت الدراسات التجريبية فى الدول المتقدمة والنامية ، أنه كلما زاد نصيب الفرد من سنوات التعلم ، ازدادت رغبته لمزيد من التعلم . ويعدد التقرير فى هذا الصدد أنماطا مختلفة من التعليم مدى الحياة ، بدءًا من محو الأمية وتعليم الكبار بما يتيح لهم الالتحاق بالتعليم النظامى ، امتداداً إلى مرحلة التعليم الجامعى لفترات يختارها الكبار وينظمون بأنفسهم برامج دراستهم لها فى الفترات المناسبة لهم . ويشير كذلك إلى أن ٥٠ ٪ من مجتمع الكبار فى اليابان والسويد ملتحقون فى برامج بمؤسسات تعليم الكبار ، كما يشير إلى أنه فى عام ١٩٩١ بلغ عدد طلاب الجامعات والكليات فى السويد ممن سبق لهم الالتحاق بمؤسسات تعليم الكبار ما يصل إلى ثلث المجموع الكلى لتلك الجامعات .

والخلاصة أنه يمكننا أن نشير إلى أن استراتيجيات تعليم المستقبل ينبغى أن تتسم

ببعدين أساسيين ، هما : التعليم للجميع ، والتعليم لأطول مدة فى التعليم النظامى ، ولاكثر عدد من فرص التعليم وتنوعها فيما يلى :

التعليم النظامى ، وفى ضوء خيارات متعددة أمام الفرد . وبذلك يمكن أن يُهيأ ويُعد ويُكيَّف التعليم لمطالب سوق العمل المتحركة والمتطورة . وبهذا المفهوم للتعليم والتعلم ، بما فيه التعلم الذاتى ، فرديًا أو جماعيًا ، يكون الفرد أكثر قدرة ومرونة لاقتحام سوق العمل ، التى تعد له تدريباً خاصًا فى مواقع الإنتاج . وهذا التصور يختلف عما يتردد كثيرًا من ضرورة ربط التعليم بمواقع العمل والإنتاج ، فالربط لم يعد ربطاً ميكانيكيا ، أى تعليماً محدداً لنوع من العمل . وإنما هو تعليم وتعلم يمكن الفرد من القدرة والاستيعاب لمطالب التدريب والممارسة للعمل ، وتظل عمليات التدريب والتأهيل مستمرة مع تطور أشكال العمل ومتطلباته ، والتى يصعب تحديدها مسبقًا ليلتزم بها التعليم حرفيًا ، وبخاصة حين نتحسب لما تفرضه عولمة السوق من مهارات ومعارف وكفايات متنوعة ومتجددة وجديدة ، ومن ثم جاء شعار مؤتمر تعليم الكبار الذى نظمته اليونسكو فى همبورج بألمانيا (ابريل ١٩٩٦) مؤكداً (أن التعلم مدى الحياة هو مدخلنا إلى القرن الحادى والعشرين)

وفى الحديث عن مقومات العملية التعليمية ومقاصدها فى تكوين الإنسان ، فإن التقرير قد أطلق عليه أعمدة التعليم الأربعة التى تنبنى عليها قدرات المتعلم لمواجهة تحديات القرن القادم . وتلك الأعمدة هى : التعلم للمعرفة ، بما يركز على أدوات التعلم ومصادره ، والتعلم للعمل الذى يتنامى فيه باطراد دور عنصر المعرفة وقيمته ، والتعلم للعيش معًا ومع الآخرين بما يتطلب احترام الإنسان لذاته ، واحترام ثقافة الآخرين ومعتقداتهم ، وأخيرا التعلم لنكون ، أى لتحقيق الكينونة للذات الإنسانية . وهو بعد يتخلل مضامين أعمدة التعلم السابقة ، حيث يتضمن تنمية الإنسان الكلى فى جوانب حياته البدنية والعقلية والاجتماعية والروحية والجمالية . كما يركز على مقومات الاستقلالية فى الفكر والاختيار وإصدار الأحكام والمبادأة ، وذلك فى مواجهة تنميط البشر وصبهم فى قوالب من غسيل المخ والضياع والاغتراب ، وفى تنمية الوعى الناقد بتوجهات برامج تكنولوجيا الاتصال ، وتدفق المعلومات المتزاحمة التى يزخر بها عالم

اليوم والغد . وذلكم هو الكنز المكنون الذى ينبغى اكتشافه وتنميته لدى كل متعلم ، فمن خلال ما يمكن أن يتسم به ذلك الكنز من الاستقلال الذاتى والمسئولية الشخصية ، يكتسب الهدف المشترك للجماعة ثراء وخصباً .

وإذ تضيق مساحة هذه الدراسة عن الاستطراد فى محاور هذا التقرير ، فإنه لا مندوحة لنا من إشارة مختصرة إلى محور التعاون الدولى فى مجال التعليم ، وما يقتضيه ذلك من الالتزام لدى دول الشمال بكل ما صدر عن المؤتمرات الدولية التى انعقدت فى العامين الماضيين ، والتى أشرنا اليها فى مقدمة المقال السابق ، نظرًا لتركيزها على قضايا العولمة وآفاقها ومشكلاتها المرتبطة بالبعد الإنسانى والاجتماعى والبيئى فى التنمية ، ومدى إسهام مؤسسات التعليم والبحث فى معالجتها لدى دول الجنوب . وفى هذا الصدد يطرح التقرير بعض التوصيات ، التى ينبغى أن توجه التعاون الدولى ومعوناته ، ومنها :

(١) ضرورة التعاون على الصعيد الدولى فى مجال التربية ، مع إعادة النظر فيه بصورة جذرية .

(٢) العمل على تخصيص ربع المعونة الإنمائية لتمويل التعليم .

(٣) ينبغى تشجيع عمليات تحويل الديون بهدف تلافى الآثار السلبية التى يعانى منها الإنفاق على التعلم ؛ نتيجة لسياسات التصحيح الهيكلى ، وتخفيض العجز الداخلى والخارجى .

وأخيراً وليس آخراً نعرض للمفهوم الجديد للتعلم العالى الذى يريد أن يرسيه هذا التقرير . وهنا يؤكد وظيفةالتعليم العالى الجامعى بمؤسساته المختلفة والمتنوعة فى إنتاج المعرفة ، والحفاظ عليها ، ونقلها على أوسع نطاق وعلى أعلى المستويات . وهو يقوم أيضا (بدور حاسم فى سياق مفهوم تجديد التربية فى الزمان والمكان . وعليه أن يجمع بين الإنصاف والامتياز ، وأن يفتح أبوابه على مصاريعها لطلبة ينتمون إلى جميع الفئات الاجتماعية والاقتصادية ، أيا كان مسارهم الدراسى السابق) ، وأن تعترف الجامعات الرسمية والخاصة بالمعارف والخبرات والدرايات المكتسبة خارج نظم التمدرس

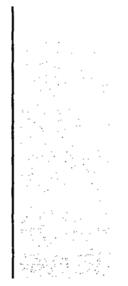
الرسمية. وعليها وعلى مؤسسات التعليم قبل الجامعى أن تحفز جميع طلابها على الامتياز، بما يتناسب مع مواهبهم واحتياجاتهم المتنوعة ، من خلال المناهج التعليمية ذات المستوى الرفيع (وما لم يتحقق ذلك السعى إلى الامتياز ، فإن المتعلمين سيفهمون أن المجتمع لايطالبهم إلا ببلوغ المستوى العادى ، وليس بلوغ التميز فى دراساتهم)

أما بعد :

فتلك بعض معالم التقرير الذى ينشد استخراج الكنز المكنون من خلال عملية التعلم ، والذى يدعو إلى التعلم مدى الحياة ، فى مجتمع معلم متعلم ، أو لجعل المجتمع كله أمة من الطلاب ومن المعلمين فى الوقت ذاته .

رابعاً

التنمية العربية
وتحرير التربية والثقافة



المجتمع العربى والتنمية البشرية في الإطار المتكامل للتنمية

*** يتواتر في السنوات الأخيرة مفهوم التنمية البشرية باعتباره المعيار الجوهرى فى تقييم الجهود الإنمائية ، وفى إمكانات تطورها واطراد وتائرها فى أى مجتمع من المجتمعات . وحظى هذا المفهوم بمصداقية هائلة ، من خلال ما تحتويه مضامينه وعملياته من مفاهيم النمو الاقتصادى ، وتنمية الموارد البشرية ، وتكوين رأس المال البشرى والتنمية التعليمية والعلمية أو الصحية أو التكنولوجية أو السياسية أو الثقافية . وفى احتوائه لتلك المفاهيم يتجاوز مفرداتها فى كليته وغالبيته . والواقع أن المفاهيم السابقة له تمثل إما بعدًا أحاديًا ، أو جزئيًا ، أو وسيطًا ، أو مساعدًا أو ذرائعيًا ، إلى غير ذلك من الأبعاد ، التى يتميز بها مفهوم التنمية البشرية فى شموله جامعًا مانعاً لإشكاليات التنمية وقضاياها وتواصل عملياتها .**

وفى إيجاز ينطلق المفهوم من الاقتناع المتنامى على الصعيد العالمى نتيجة لخبرات التنمية فى العقود الثلاثة الأخيرة ، وهو اقتناع مستمد من القيمة المطلقة للإنسان ، ولقيمته الجوهرية فى تفعيل موارد التنمية ، ومن ثم ضرورة تنمية طاقاته وكفاءاته ليعظم ناتج الثروة الحالية ، بل وليخلق ثروات جديدة .

الإنسان هو محور التنمية والذى يركز على توفير حقوقه الإنسانية وصيانة كرامته المستمدة من الوفاء بحاجاته فى الطعام والشراب والملبس والتعليم والصحة والسكن والضمان الاجتماعى ، وحريته فى التعبير والتأثير ، من خلال المشاركة فى حركة مجتمعه وعمرانه . ويقتضى ذلك بطبيعة الحال العمل على تنميته لمختلف طاقاته البدنية والعقلية والاجتماعية والروحية والمهارية والإبداعية . وإذا كانت هذه هى أهم الحقوق

الإنسانية التى ركزت عليها الأديان السماوية ومواثيق الأمم المتحدة ومعاهداتها الدولية ، فإن ذلك يتطلب فى الوقت ذاته مجتمعًا يتمتع بالاستقرار الذى لا يزعزعه العنف أو الإرهاب أو الهيمنة أو القهر ، أياً كانت مصادرها الداخلية أو الخارجية . وترتبط بذلك سياسات مدروسة لمشروعات الإنتاج وأنماط الاستهلاك وتوزيع الثروة والدخول ، ومساواة كاملة أمام القانون ، وتكافؤ فى فرص الحياة ، عملاً ومسئولية وجزاء .

وفى هذا السياق تتفاعل وتتشابك فى حالة التنمية البشرية وصيرورتها موارد مختلفة من عوامل الإنتاج والسياسات المالية والاقتصارية ، ومن العوامل الاجتماعية المرتبطة بالتنظيم المجتمعى لمختلف شرائحه الاجتماعية والمرتبطة بمصادر السلطة ، وتوزيع الدخول . أضف إلى ذلك تفاعل التنمية البشرية مع العوامل الثقافية ، بدءًا من القيم المحفزة للعمل والانتماء والهوية ، وامتداداً إلى رموز المسئولية الإجتماعية وضوابطها ، إلى جانب القيم الدينية ومدى تأثيرها على توضيح قيم الحلال والحرام ، وما بينهما من المستحب والمندوب والمكروه فى إطار المتغيرات الاجتماعية والإنسانية . وتتقاطع كل تلك العوامل الداخلة فى منظومة المجتمع مع المؤثرات الخارجية ، ومدى تأثيرها على مختلف العوامل الداخلية ، سواء أجرى ذلك بصورة مباشرة أم غير مباشرة .

وإذا كان الإنسان هو محور التنمية التى تستهدف تنمية طاقاته واستمتاعه بحقوقه فإن الإنسان فى الوقت ذاته هو محور التنمية وفاعلها ومنظمها وسائسها ومطورها ومجددها ، ومبدع سياسات وإجراءات بديلة لتغيير نمط تلك التنمية ومعدلات إنجازها الحالية . وهكذا يقع الإنسان هدفًا ووسيلة لجهود التنمية وسياساتها ، فهى تنمية الإنسان ذاته ، وتنمية فى الإنسان ، ومن أجله ، ومن خلاله ، متواصلة عبر الأجيال .

وهكذا تصبح التنمية البشرية بصورة عامة ذات جناحين ، هدفا ووسيلة ، حقًّا وواجبًا ، جهدًا واشباعاً ، إنتاجاً واستهلاكاً ، وفاقاً وتنوعاً ، وتمتد إلى الإنسان طفلاً وراشداً ، رجلاً وامرأة ، والى المجتمع دولة وقطاعاً خاصاً ، حاضرًا ومستقبلاً .

السياق الاجتماعى والثقافى

ومما يستحق التأكيد هنا ما يشيع إغفاله فى منظومة التنمية البشرية من أهمية السياق

الاجتماعى الثقافى نتيجة لهيمنة المفاهيم الاقتصادية وتصوراتها الميكانكية فى أثر المدخلات وتنظيم المؤسسات والأجهزة الاقتصادية ، بما يؤدى بصورة آلية إلى مخرجات اقتصادية ترشح وتتسرب آثارها إلى الإنسان فى تحسين أحوال معاشه . ولعل هذا التصور «الاقتصادى» مشابه للإطار النظرى للمدرسة السلوكية فى علم النفس ، والذى يتلخص فى أن نمو الطفل وتعلمه يتم من خلال قانون الفعل الشرطى المنعكس ، المعتمد على نوع الاستثارة لمدخلات تستهدف تشكيل السلوك ؛ مما ينتج عنها استجابات محددة تحدث بطريقة ميكانيكية آلية نمطية ، دون تفاعلها مع الكيان الكلى للطفل وخبراته وحاجاته واهتماماته وظروف بيئته . وينتهى ذلك إلى تشكيل استجابات معينة مشروطة بمثيرات معينة ، كما لو كانت بحكم الضرورة . وتعتمد النظرية في ذلك على استجابات كلب بفلوف كلما دق الجرس المثير للعابه ، ولكن هذه المدرسة قد انحسرت نتيجة لقصورها الشديد وميكانيكيتها فى تفسير سلوك الإنسان وتنوع استجاباته لمختلف مواقف الحياة ومثيراتها .

وهذا التصور الآلى الخطى انطلاقا من المثير إلى الاستجابة من خلال إنسان ميكانيكى ، هو نفسه تصور الإطار المرجعى (برادايم) Paradigim الاقتصادى للمدخلات ، من خلال تنظيم اقتصادى يتيح مخرجات من السلع والخدمات مشروطة بهذه المكونات الاقتصادية . ومن ثم يُفعِّل هذا الإطار العوامل الثقافية والاجتماعية ، التى تتفاعل معها تلك المدخلات فى عملية الإنتاج وما يرتبط بها من عوائد . ولهذا يتضح من الخبرات العالمية ، ومن خبراتنا العربية أن مجرد زيادة الإنتاج ومعدلات نموه الاقتصادى لم تؤد فى هذا التصور المختزل إلى تحسين أحوال البشر ونوعية حياتهم ، بل إنها فى بعض الأحيان قد اقترنت بتدنى أحواله المعيشية ، ونوعية الحياة ، وسلامة البيئة فى مجتمعه .

التنمية البشرية والاقتصاد والمجتمع :

وقد وفر الاقتصادى الجليل الاستاذ الدكتور محمد محمود الإمام إطارًا ، يمكن من خلاله إيجاد نسق فكرى يدحض الركون إلى مجرد الخلاص الاقتصادى ، وينظم شتات

المفهوم من تأكيد على مفهوم تنمية البشر بالبشر ومن أجل البشر . أنه يرى أن ما جرى عليه العرف الاقتصادى لا يكاد ينحصر فى تصور عملية التنمية على أنها قناة تمر فيها المدخلات ؛ لتؤدى إلى مخرجات . وفى المسيرة من الطرف الأول إلى الطرف الثانى ، يركز الاقتصادى على ما يقع بينهما من قناة التنظيم الاقتصادى أو صندوقه بمؤسساته واستثماراته ومشروعاته ، وعلى العوائد المترتبة على ذلك من القيم الاقتصادية المادية الناجمة عن تفاعل المدخلات مع ذلك الكيان الاقتصادى المتوسط بينهما وبين المخرجات .

لكن الدكتور الإمام يرى أن صندق العمليات المتوسط بين المدخلات والمخرجات ليس صندوقًا اقتصاديًّا بحتًا ، وإنما هو قبل ذلك وأثناءه وبعده صندوق من التنظيم المجتمعى تتمثل فيه قيم التراث وقيم الحداثة ، وعلاقات الشرائح الاجتماعية ، والقيم الدينية ، ودوافع العمل وحوافزه ، وعلاقات الشعب بالسلطة ، وعلاقات النخبة بالجماهير وسياسات العدل الاجتماعى وتوزيع الثروة والدخول والأجور ، ومستويات التوافق والتناقض الاجتماعى إلى غير ذلك من ديناميات التدافع البشرى . وباختصار فإن هذا التنظيم بمكوناته ودينامياته وسياقاته الثقافية و إقليميته هو الذى يحكم فى نهاية المطاف عوائد التنمية بعامة ، ومسيرة التنمية البشرية فى مجملها بخاصة ، بل ومسيرة النمو الاقتصادى ذاته .

وبهذا يصبح للتنظيم المجتمعى وحركته ، ودور الدولة فى سياساتها وانحيازاتها أثر بالغ الأهمية فى مستويات التنمية البشرية ونوعية الحياة ، وما يسود المجتمع من استقرار وأمن وأمان وانتماء ومشاركة إيجابية ، وهذه العوامل كلها فى الوقت ذاته تمثل فى علاقاتها الجدلية المجال الحيوى لتفاعل المدخلات وصولاً إلى المخرجات التى تدعم بدورها قيمة المدخلات الجديدة ، وتعزز بدورها التنظيم الاجتماعى ؛ حتى تصبح عملية المدخلات والمخرجات إسهاماً متصلاً ومتواصلاً للتنمية المطردة .

التنمية البشرية والسياسات المالية :

والواقع أن مفهوم التنمية البشرية فى إطار التنظيم المجتمعى يزعزع أية نظرة أحادية فى عملية التنمية المطردة ؛ خصوصا إذا ما تذكرنا التوجه الذى يسود عمليات الإصلاح

والتطوير فى تركيزه على الجوانب النقدية . ويتضح ذلك فى اقتصار بعض السياسات واهتمامها بقضايا التمويل والاستثمار ، وما يتطلبه ذلك من سياسات مالية، منها ما يتصل بزيادة الضرائب أو تخفيضها ، أو الإعفاءات الجمركية ، أو التيسرات للمستثمرين ، أو إجراءات التصدير لتوفير العملة الصعبة ، أو ارتفاع وخفض فوائد الإيداع فى البنوك ، أو إلى اعتبار تناقص العجز فى الموازنة غاية فى حد ذاته . ولكن هذا الانشغال والاقتصار على هذه الآليات المالية لا ينبغى أن يصرف النظر ـ ولو للحظة ـ عن الأبعاد الاجتماعية والثقافية المتشابكة والمتفاعلة مع السياسات المالية فى مدخلاتها ومخرجاتها وشروط تحققها . ومن الملاحظ على سبيل المثال أن اجتذاب الاستثمارات الأجنبية يغدو صعبًا ، دون توفر القوى البشرية ذات الكفاءات العالية ، فكرًا ومهارة وإنتاجية ، ولم يعد مجرد كثرة العدد أو رخص الأجر من بين عوامل الجذب فى صراع الاستثمارات والتجارة العالمية المعاصرة .

ونستدرك من قبيل التحليل المتوازن لنؤكد أن للسياسات والإجراءات المالية والنقدية أثرها في نطاق التنمية البشرية ؛ فقد تكون شرطاً ضروريًّا ، ولكنه ليس بكاف ، إذا لم تتلاءم معه العوامل والمتغيرات التى يتضمنها التنظيم المجتمعى ، وما قد يتعرض له من اختلالات أو تشوهات فى حياة البشر وعلاقاتهم وقيمهم وانتماءاتهم . ومن ثم يتوقف الناتج النهائى للتنمية البشرية على نوع « الخلطة » بين السياسات المالية والاقتصادية من ناحية وبين السياسات الاجتماعية والثقافية من ناحية أخرى ؛ إذ الهدف النهائى منها هو تمكين المواطنين بعامة ، والكادحين والفقراء بخاصة من الحصول على أجور وخدمات تعينهم على تأمين مطالب حياتهم. ومن الأهداف المطلوبة في السياسات المالية والاقتصادية أن تولد فرص عمل أكثر ، وأن تهيىء قوة عمل أفضل تعليماً وتدريباً وأعلى إنتاجية ، فى مجتمع أكثر حيوية ودافعية نحو الرخاء والتقدم .

وهنا لابد لنا من استدعاء سياسات إعادة الهيكلة الاقتصادية وما عرف بالإصلاح الاقتصادى ، وخصخصة القطاع العام ، وتخلى الدولة عن بعض مسئولياتها الاجتماعية. لقد ارتبطت بذلك سياسات مالية صارمة للحد من الإنفاق الحكومى وخفض التضخم ، انتهاءً بخفض العجز فى الموازنات – وغير ذلك مما يمثل رد فعل

للنظرية الكينزية ، التى تقوم على الدعم العام ؛ من أجل توفير أكبر قدر من الرفاه وإشباع الحاجات . وقد تمخض عن المبالغة فى سياسات خفض العجز وخفض الإنفاق، والتى شكلت الوصفة الحاكمة لعلاج دول العام الثالث من قبل البنك والصندوق الدوليين ، نوع من الأيديولوجية الزاعمة بأنها المنقذة من التخلف . ومع الخصخصة وأسواق المال والبورصات وغيرها من السياسات الاقتصادية الليبرالية ، ساد الزعم كذلك بأنها سوف تتفوق مكاسبها الاجتماعية على خسائرها ، وأن ثمة إجراءات، كالصندوق الاجتماعى فى مصر أو زيادة توفير قروض الائتمان للصناعات الصغيرة ، أو التأهيل وإعادة التدريب، سوف تؤدى بالرابحين إلى تعويض الخاسرين . والخاسرون هم أولئك العاطلون عن العمل ، وهم كذلك أولئك الفقراء على خط الفقر أو أولئك الفقراء المدقعون تحت مستوى ذلك الخط ، يضاف إليهم محدودو الدخل والممثلون للطبقة الوسطى من الموظفين بخاصة .

آثار العولمة الاجتماعية :

بيد أن تطبيق آليات السوق فى صورتها غير المرشدة قد أدى إلى تفاقم مشكلات البطالة ، وزيادة الهوة بين الفقراء والأغنياء ، وانخفاض القيمة الشرائية للأجور ، وغدت هموم الجماهير أمراً ثانويا بالنسبة لتشجيع الاستثمار ، والميزانية المتوازنة ، وتوسيع دور القطاع الخاص فى مشروعات التنمية . ولم تقتصر النتائج السلبية لهذه الأيديولجية السوقية على العالم الثالث . وإنما تجلت كذلك فى الدول الصناعية ، ففى الولايات المتحدة الامريكية يشيع الحديث عن التوازن بين خيار وول ستريت Wall Street ، وخيار الشارع الرئيسى Main Street ، أى الخيار بين مصالح أصحاب المال وجماهير الشارع من المواطنين العاديين وأحوالهم المعيشية، وترتب على ذلك اتساع الهوة بين الأغنياء والفقراء . ومن مؤشرات السياسات المالية الصارمة أن ارتفع معدل البطالة فى فرنسا ، من (٢,٦٪) من قوة العمل عام ١٩٩٠ إلى ما يتجاوز (١١ ٪) عام ١٩٩٥ . وفى ألمانيا زاد معدل البطالة بين العاطلين من (١ ٪) إلى حوالى (١٠٪) بين هاتين السنتين ؛ بحيث وصل عدد العمال العاطلين إلى حوالى أربعة ملايين ، وهو أعلى رقم للبطالة حدث فى تلك الدولة ، منذ أوائل الثلاثينيات .

وقد ترتب على ذلك، سواء فى الدول الصناعية أو النامية، كثير من التخلخل الاجتماعى ، فى صورة تطرف سياسى أو دينى أو طائفى ، إلى شيوع الاتجار وتعاطى المخدرات ، وإلى مختلف ظواهر العنف والجريمة والإرهاب ، وإلى إدمان الخمور والقمار ، وإلى مختلف ظواهر الاغتراب ، وما عرف بالهوس والتحرر الشبابى ومنها كذلك تلك النسب المتدينة فى تصويت الناخبين فى الانتخابات السياسية ، فضلاً عن ظواهر التعصب والعرقية ، التى كان من المعتقد أن عقلانية الحداثة والنمو الاقتصادى سوف تقضى عليها .

الاستقرار والسلم الاجتماعى :

ولعله من المفيد هنا أن اقتبس من مقال لواحد من الكتاب الامريكيين ؛ حيث يشير إلى (أن الدعوة إلى ضرورة الحفاظ على القيود المالية بغية موازنة عجز الموازنات وإشاعة الاستقرار فى الاقتصاديات لا تستند إلى أى أساس ؛ فالقضية الحاسمة على الصعيد المالى تكمن فى الأسلوب الذى تتبعه الحكومات فى إنفاق الأموال . ثمة فرق واضح بين استثمارات يمكنها أن تجلب فوائد اقتصادية واجتماعية على المدى الطويل، وأخرى يتم فيها قذف الأموال إلى جحور الفئران. . . إن المنتقدين المعاصرين الذى يرون أن إنفاق المال على السياسات المتعلقة بخدمة العمالة وتنظيمها هى سياسات غير عادلة بالنسبة لأبناء الأمة، هؤلاء ينسون أن أفضل ما يمكن تركه للجيل المقبل هو السلم الاجتماعى) .

ويختتم صاحب المقال القضية بالنسبة لاصطناع السياسات المالية المتشددة ؛ من أجل ضغط الإنفاق المجتمعى بأن منهجها قد أصبح أيديولوجية راسخة لطبقة أصحاب المصالح المالية على حساب العمال؛ مما أدى إلى خلق طبقية دولية ، وأن هذه السياسة (يتم الدفاع عنها على صفحات الجرائد الكبرى والمجلات الاقتصادية الرئيسية فى أكثر مراكز البحوث . وصار كتاب الافتتاحيات يعتبرون المسئولين الذين يتبنون التدابير الصارمة متحلين بروح المسئولية ، وصارت الأسواق تكافىء سلوكهم وتدعم هذه الأيديولوجية !!) . . ويرتبط بهذه الأيديولوجية سياسة البنك والصندوق الدوليين . ولا أدل على ذلك من العنوان الرئيسى على الغلاف الخارجى لتقرير البنك الدولى عام ١٩٩٦ ؛ إذ يقرأ بخط عريض (من الخطة إلى السوق) .

وفى تيار العولمة وآليات السوق ، تندفع الدول النامية فى ذلك التيار ، اقتناعًا أو اضطرارا إلى الدخول فى السوق العالمية الموحدة بشروطها وآلياتها وتحيزاتها ، دون إدراك شامل لتداعيات ذلك الاندفاع على أحوال مواطنيها فى الآماد القريبة والبعيدة . والواقع أن السوق لم تعد فيه تلك اليد الخفية التى تحدث التوازنات بين العرض والطلب كما زعم آدم سميث . ولكن سوق اليوم تتعدد فيه الأيدى المهيمنة ، التى تستأثر بمصالحها فى خضم التنافس العالمى نحو امتلاك مناطق النفوذ وجماهير المستهلكين . وتدل الشواهد حتى الآن على أن أيدى السيطرة للدول الصناعية الغنية على السوق لم تعد خفية ، بل إنها تتجلى مرئية فيما نشهده فى كثير من أحداث الاقتصاد والسياسة والثقافة والإعلام ، فى الوقت الذى تعمل كثير من دول العالم النامى على التخلى عن كثير من مسئولياتها ، تاركة إياها لآليات السوق وأفاعيلها .

أهمية الخبز والمعانى :

وفى هذا الصدد تقفز إلى الذاكرة تلك المقولة المأثورة (ليس بالخبز وحده يحيا الإنسان) فى مواجهة مفهوم الإنسان الاقتصادى ، حيث ينظر إلى عملية التنمية على أنها مدخلات اقتصادية تؤدى إلى مخرجات اقتصادية ، وحيث ينحصر التخطيط للتنمية فى عمليات وحسابات ومعاملات كلها اقتصادية ومالية وإحصائية مجردة لا تدع للعوامل الاجتماعية تقديرًا فى نماذج ذلك النوع من التخطيط . ومع الاعتراف بأن الإنسان (لا يحيا بدون الخبز) فإن توفير الخبز فى حد ذاته مرهون بعوامل سياسية واجتماعية وثقافية ؛ حيث يقوم تساؤل : أى خبز ؟ وأى نوع ؟ وأى حجم ؟ ومن أى مصدر ، وبأى تكلفة ؟ والخبز بطبيعة الحال هنا رمز للوفاء بالحاجات المادية التى تحكمها إلى جانب العوامل الاقتصادية عوامل غير اقتصادية بالضرورة .

وفى ذلك الصدد أيضًا أشير إلى أنه لو كان هم الإنسان هو الخبز ، لأصبح كما يقول المثل العامى المصرى أشبه بكيان (تور «ثور» الله فى برسيمه) أى دون وعى وخارج سياق مجتمعى ثقافى تاريخى، ولكن الإنسان يعيش بالخبز وبالمعانى ، بحاجات الجسد وبحاجات النفس والروح ، ويعيش مع الواقع والوعى مع ذاته ومع غيره ، مع ماضيه ومع حاضره وآفاق مستقبله . هو ليس معطى أو حقيقة ثابتة ، بل هو حالة وصيرورة .

وهو مكيف ومتكيف وقابل للتكيف ، معط وآخذ ، منتج ومستهلك ، هو ذكر وأنثى، مرسل ومستقبل ، متبع ومبتدع ، يدرك بالحس كما يتصور بالخيال . ذلكم هو الكيان الإنسانى المتكامل ، لا الإنسان الجزئى الذى يقتصر تنميته وتعليمه وتثقيفه على الاهتمام ببعض قدراته . إن حاجات الإنسان للنمو حاجات ومكونات متعددة تتجاوز الإنسان الاقتصادى ، والذى تسعى مفاهيم التنمية البشرية فى مدخلاتها وعملياتها وشروطها المتعددة إلى تجاوزه؛ تحقيقًا لذلك التكامل والشمول فى تكوينه ؛ أى تسعى إلى تحقيق إنسانية الإنسان . . كل الإنسان ، وكل إنسان .

حتمية التعاون والتكامل العربى

مع اتجاهات نحو العولمة والكونية ، وما تتحرك به من وسائط ثورة المعلومات والاتصالات والتكنولوجيا ، وحركة رأس المال وانتقاله إلى مختلف مواقع الإنتاج وتوزيع تخصصه ، تبرز مجموعة من المشكلات العالمية والكونية الخطيرة ، نشير إلى بعضها كتلوث البيئة وأزمات القنبلة السكانية ، وما أشرنا إليه من انتشار الجريمة والإرهاب ، وازدياد معدلات البطالة ، واتساع الفجوة بين الأغنياء والفقراء . أضف إلى ذلك تفاقم الاحتكار نتيجة لنشاط الشركات والمؤسسات المتعددة الجنسية ، التى اتجهت إلى الاستثمار فى مختلف أقطار العالم ، سعياً وراء قوة العمل الرخيصة ، نسبيًّا من أجل زيادة أرباحها ، وما صحب ذلك من سعى حثيث وتنافس شديد لغزو أسواق العالم بالسلعة والإعلان والخبراء الدوليين والمحليين وبمشروعات الشراكة فى التنمية . وقد كان لذلك كله آثار سلبية على منوال القيم والسلوك والطموحات المتنامية ، لدى بعض الشرائح الاجتماعية فى الدول النامية. ومن مظاهر هذا الكوننة استشراء الفساد الذى واكب انشطتها ، حتى ظهرت بعض المقولات فى الصحف والمجلات الأجنبية تبرر الفساد بأنه وسيلة تمهد الطريق، وتؤدى إلى (تزييت) عجلة التنمية فى تلك الدول النامية .

والواقع أن كل تلك التوجهات العالمية للرأسمالية التى وصفها البعض بالرأسمالية المتوحشة تمثل مخاطر فى كل من دول الشمال والجنوب على التنمية البشرية المنشودة، بيد أن مخاطرها على دول الجنوب أشد وأدهى ، ووطننا العربى مستهدف من قبل الهيمنة الغربية فى إنسانيته وثقافته ولغته ، بل ومعتقداته الدينية ؛ من أجل تحقيق مصالح تلك الدول الاقتصادية والسياسية المعروفة . ومن ثم يزداد الخطر إزاء الهيمنة الحالية

والمتوقعة على كياننا الوطنى والقومى ، من خلال آليات السوق بمختلف صورها ومضامينها . وأخطر تلك المخاطر هو ما يمكن ان تؤدى إليه من التفسخ الاجتماعى والنعرات العرقية والطائفية ، وإلى مزيد من البطالة والفقر ، وتدهور فى الأحوال المعيشية ، ولا مفر من مواجهة هذا الغزو السوقى لمختلف جبهات البقاء والنماء لمجتمعاتنا من خلال إرادة ذاتية مجتمعية تنشد باطراد صيرورة قطرية وقومية تؤكد قاعدة بناء الإنسان العربى بالحرية والديمقراطية والوفاء بحاجاته الإنسانية .

ومن شروط تلك المواجهة أن تتم فى إطار دور فاعل ونافذ للدولة ، ومن إدراك واع لرأس المال الخاص بمسئولياته الاجتماعية ، وذلك كله فى سياق تعاون وتكامل عربى على مستوى الوطن العربى ، ويستوجب ذلك صياغة استراتيجية تنمية بشرية متدرجة المراحل فى التنفيذ على محور الزمن ، كما يستوجب أن تمتد أبعادها إلى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية والتكنولوجية والثقافية مستعينين ، بكل ما يحقق تنامى تلك الصيرورة من منجزات الحضارات والثقافات الأخرى ، فى ضوء احتياجاتنا وأولوياتنا الحقيقية ، وتعزيزاً لجهودنا ومواردنا الذاتية ، قطرية وقومية .

*** أضواء التنمية البشرية**

وتأتى استراتيجية التنمية البشرية فى محاولة لتصحيح مسيرة أيديولوجية السياسات الاقتصادية والمالية والنقدية والخصخصة ، بعد فترة شهدت فيها تلك الأيديولوجية قبولاً عامًّا منذ أوائل الثمانينيات حتى الآن ، باعتبارها أداة لإصلاح الخلل الاقتصادى ، الذى ساد العالم من جراء التباطؤ فى معدلات التضخم بالإنفاق القائم على العجز فى الموازنة ، وزيادة المديونية فى معظم أقطار العالم وبخاصة فى الدول النامية . بيد أن استمرار هذه السياسة واختزالها الاقتصادى قد أفرز مشكلات اجتماعية متفاقمة ، أشرنا إلى بعضها من تخلخل اجتماعى وبطالة ومشكلات وانحرافات إنسانية ، وكان لامناص من ظهور بعض الدعوات تحمل مشاعل مضيئة ، تلفت الأنظار إلى مواجهة ما جرى ويجرى من تشوهات ومآس إنسانية ، تستدعى أيديولوجية جديدة تتجه إلى ما يحدث للإنسان ذاته فى أحواله وإشباع حاجاته ونوعية حياته، وأن يلتفت الساسة والاقتصاديون ورجال المال إلى أحوال البشر فى مجتمعاتهم ؛ حيث إن تجاهل الإحباطات

المختلفة فى أعماق حياة المواطنين ، والتى تزيد معدلات الفقر والبطالة التى تراكمت عبر السنين ينذر بمخاطر جسيمة وعواقب وخيمة .

ولقد كان لتقارير برنامج الأمم المتحدة الإنمائى بقيادة محبوب الحق وفريقه من الخبراء أثر ملحوظ ومشكور فى التنبيه إلى أهمية ايديولوجيا التنمية البشرية ، منذ ظهور التقرير الأول للتنمية البشرية عام ١٩٩٠ ، واستمر ظهور هذه التقارير سنويا ، وكان آخرها تقرير ١٩٩٦ .

* من مؤشرات التنمية البشرية العربية

تتخذ تقارير التنمية البشرية التى يصدرها برنامج الأمم المتحدة الإنمائى مؤشرات ثلاثة ؛ لتكون منها مؤشرًا مركبًا للتنمية البشرية ، بغية المقارنة من خلال هذا المؤشر بين ١٧٤ دولة . ومفردات المركب هى متوسط نصيب الفرد من الناتج المحلى الإجمالى، ومتوسط العمر المتوقع عند الولادة ، ومؤشر الحالة التعليمية (معدل التعليم لدى الكبار ١٥ سنة + متوسط سنوات التمدرس لمن هم فى سن ٢٥ سنة)

وحسب بيانات تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٦ يقع ترتيب (١٥) دولة من الدول العربية العشرين فيها بين ترتيب (٦٠) فما فوق ، منها (٨) ترتيبها فوق (١٠٠) من مجموع الدول ١٧٤ ، وأفضل الدول المتقدمة فى الترتيب، هى: البحرين ، والإمارات العربية المتحدة، وقطر ، والكويت ، وترتيبها على التوالى (٣٩) ، (٤٢) ، (٥٠) ، (٥١)، وأدناها فى مستوى التنمية البشرية ، السودان ، وموريتانيا وجيبوتى والصومال، إذ يتراوح ترتيبها فيما بين ١٧١ ، ١٧٤ ، أما الدول الأعلى فى مجمل دول القائمة ، فهى كندا ، والولايات المتحدة الأمريكية واليابان والنرويج ، حيث تحتل المواقع الأربعة الأولى .

ويتخذ التقرير مؤشرات تفصيلية أخرى ، كثيرة فى مختلف أبعاد التنمية البشرية ، ومن بين أهمها مؤشر العلاقة بين مرتبة الدولة بالنسبة لمجموع الدول الأخرى على أساس متوسط نصيب الفرد من الناتج المحلى الإجمالى . ومرتبتها بالنسبة لمؤشر التنمية البشرية المركب . وناتج العلاقة بين هذين المؤشرين سلبى فى مجمل الدول العربية ، بما يعنى

قصور مستوى التنمية البشرية عن واقع إمكاناتها المالية ، ومما يشير فى الوقت ذاته إلى قصور نسبى لمجهوداتها فى مجال التنمية البشرية ، وتتمثل أعلى الفجوات بين المؤشرين فى كل من قطر والكويت والإمارات والبحرين ، لتصل على التوالى إلى (-٤٧) ، (-٤٦) ، (-٣٤) ، (-١٢) نقطة ، ولبنان هى الدولة العربية الوحيدة التى تكون العلاقة بين المؤشرين إيجابية (+١٠) نقط ، لصالح التنمية البشرية، والفجوة فى الأردن تصل إلى (-١) نقطة .

ومن المؤشرات التفصيلية ذات الدلالة أيضا هى العلاقة بين مرتبة التنمية البشرية الإجمالية (ذكور + إناث) ومرتبة التنمية البشرية للإناث . وهنا نجد فجوة نسبية متفاوتة بين الدول العربية ؛ مما يدل على قصور فى تنمية المرأة بالنسبة للرجل وأعلى الفجوات بين المؤشرين (الإجمالى والنسائى) توجد فى السعودية ، والجزائر ، والإمارات، وقطر ، حيث تصل الفروق على التوالى إلى (-٣٠) ،(-٢٢) ، (-١٩) ، (-١٤) نقطة، وتصل الفروق إلى أدناها فى لبنان ، والمغرب ، ومصر، وتونس ، لتكون على التوالى (-١) ، (-٢) ، (-٥) ، (-٥) نقطة .

ومهما تكون درجة الدقة أو الشمول فى بيانات تلك المؤشرات ومعاييرها وأوزانها ، فإنها تشير- رغم ما تحقق من إنجاز وتطوير - إلى مدى ما تراكم من قصور فى مجال التنمية البشرية بعامة ، وفى التنميةالبشريةللمرأة بخاصة ، ويكفى أن نرصد نسبة الأمية المتوقعة عام ٢٠٠٠ (أى بعد ثلاث سنوات) ، والمقدرة بحوالى ٣٩ ٪ للكبار (١٥ سنة +) ، وللإناث ٥٠٪ ، وللذكور ٢٨ ٪ ، وفى أرقام مطلقة تقدر جملة الأميين والأميات حوالى ٦٨ مليون، منهم ٤٣ مليون من الأميات ؛ أى بنسبة حوالى ٦٠٪ من جملة الكبار فى أقطار الوطن العربى .

*** مظاهر الاهتمام بالتنمية البشرية**

من مظاهر الاهتمام بقضايا التنمية البشرية فى مصر ، جهود معهد التخطيط القومى فى إعداد تقرير مصرى فى هذا الموضوع ، بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائى ، وقد استرشد المعهد فى صياغة هذا التقرير بتقرير التنمية البشرية ، الذى يصدره البرنامج على المستوى الدولى . وقد أصدر المعهد تقريرين أحدهما فى عام ١٩٩٤ ،

والثانى فى عام ١٩٩٥ ، وهو على وشك الانتهاء من تقريره الثالث لعام ١٩٩٦ . وتعود قيمة هذه التقارير القطرية إلى ما يمكن أن تتضمنه من تفصيلات وتحليلات مرتبطة بخصوصية الواقع وتضاريسه المحلية . هذا فضلاً عن كونها أداة لتقييم ذلك الواقع تقييماً موضوعيًّا ، معتمداً على قدر كبير من البيانات الإحصائية والمسوح العينية . وبمثل هذا التقييم تتاح الفرصة للتعرف على أحوال الإنسان وسياقاتها المختلفة داخليا وخارجيا ، ومن ثم يصبح لدينا معايير تمكننا من الاقتراب من فهم الحصيلة النهائية لجهود التنمية ، ومعرفة مدى المطابقة ، أو التجاوز لما يوضع من سياسات أو يطلق من شعارات .

ومن الجهود العلمية المبذولة فى تقييم واقع التنمية وأحوال الناس على المستوى القومى العربى ، ذلك السفر الضخم الذى تعده مجموعة من المنظمات الإقليمية العربية ، والمعروف باسم التقرير الاقتصادى العربى الموحد . وتشترك فى إعداده سنويًّا الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، والصندوق العربى للإنماء الاقتصادى والاجتماعى، وصندوق النقد العربى . ومنظمة الأقطار العربية المصدرة للبترول . ويستعرض هذا التقرير مختلف قضايا التنمية والتطورات الاقتصاديةالدولية والعربية واصفًا ومحلّلا لأوضاع الإنتاج والنمو الاقتصادى ، والأوضاع الزراعيةوالصناعية والطاقة والموارد البشرية والتجارة الخارجية وغيرها من الأوضاع الاقتصادية والمالية والاجتماعية والبشرية ؛ وينتهى التقرير ، كما هو الحال فى كل من تقريرى التنمية البشرية الدولى والمصرى ، بقسم خاص للجداول الموضحة للبيانات والمؤشرات الإحصائية على المستويين العربى والقطرى .

ولعله من المفيد فى صدر الحديث عن المصادر المتصلة بالتنمية بصورة عامة أن نشير إلى التقرير السنوى ، الذى يصدره البنك الدولى (تقرير عن التنمية فى العالم) ويترجم إلى العربية هذا التقرير المحرر باللغة الإنجليزية بعنوان :

" WORLD BANK , WORD DEVELOPMENT REPORT "

ويصدر البنك الدولى كذلك سفرًا ضخماً بعنوان (المؤشرات الاجتماعية للتنمية) ؛ حيث يتم استعراض تلك المؤشرات فى كل دولة من دول العالم ، وهو غير مترجم إلى العربية WORLD BANK, . Indicators Of Development

كذلك يصدر المركز الرئيسى لمنظمة الأمم المتحدة لأطفال (يونسيف) تقريرًا سنويا عن (حالة الأطفال فى العالم) The State of The World Children ولمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (يونسكو) تقرير ، يصدر كل سنتين بعنوان (تقرير عن التعليم فى العالم) .Unesco World Education Report وهذه التقارير التى تصدرها تلك المنظمات أو غيرها من تقارير الوكالات المتخصصة تعتبر موردًا هامًّا لجمع البيانات والمؤشرات المتصلة بحركة التنمية فى إجمالياتها وفى قطاعاتها المختلفة ، وكذلك الشأن فى تقارير الوكالات المتخصصة لجامعة الدول العربية .

هذا فضلاً عن مجموعة من الدراسات نشرها منتدى الفكر العربى ، ونشرتها اللجنة الاقتصادية والاجتماعية للأمم المتحدة لغربى آسيا (اسكوا) فى تقريرين كل منهما يحمل عنوان (التنمية البشرية فى الوطن العربى) .

ومما يلفت الانتباه أن هناك وعيًا متزايدًا بقضايا التنمية البشرية على الصعيدين القطرى والعربى ، وينعكس هذا الاهتمام الملحوظ فى كثير من الخطط والسياسات والتوجيهات الإنمائية للأقطار العربية ، رغم ما يواجهه معظمها من أزمات تمويلية وضغوط من المنظمات الدولية وشروطها فى هيكلة الاقتصاد وأحمال المديونية .

وعلى أى الحالات . . فإن الوعى بتدنى أحوال البشر فى واقعنا العربى لا يدعو إلى القنوط أو الإحباط ، فقد قطعت بعض الأقطار العربية أشواطاً ملحوظة فى العقدين الماضيين . ويتنامى الإدراك الصحيح بدور التنمية البشرية باعتبارها الثروة التى لاتنضب، وهى من حيث الحجم ثروة ضخمة، إذا ما تبين لنا أن حجم السكان فى الوطن العربى قد بلغ حوالى ٢٤٥ مليون نسمة عام ١٩٩٥ ، وأنه سوف يبلغ حوالى ٢٦٠ مليون نسمة فى نهاية هذا القرن . ومع مواجهة احتياجات التنمية المتكاملة للناشئة والشباب ، ممن تبلغ نسبتهم حوالى ٥٠ ٪ من مجموع السكان ، يمكن لهم وبهم أن نأمل فى تحقيق غد أكثر إشراقاً .

وفى هذا الصدد يتساءل المرء ما دور المؤسسات العربية المختلفة فى إيجاد نوع من التعاون الوثيق والتكتل الواعى بتيارات العولمة فى التكيف والتكييف والمواءمة والإفادة من منجزات الألفية الثالثة . ونعنى بذلك اغتنام الفرص ومواجهة التحديات المحلية

والعالمية لخلق الثروات البشرية من خلال بناء القدرات الذاتية فى مجالات العلم والتكنولوجيا ، وتنمية المعرفة العلمية وإشاعة الثقافة العلمية، والإدارة الكفؤة للمؤسسات على أساس الكفاية والتخصص ـ لا على أساس الاعتبارات الشخصية أو الحزبية.

ونعنى بتلك المؤسسات الإقليمية العربية ، منظمة الوحدة الاقتصادية فى العلاقات والسياسات الاقتصادية والتجارية ، ومعها المنظمة العربية للأغذية والزراعة ، ومنظمة العمل العربية فى تبادل العمال ورأس المال دون حواجز . هذا فضلاً عن دورها مع المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة (اليكسو) فى التعليم والتدريب بما يتمشى مع تكوين الإنسان العربى وقدراته المواكبة فى إنتاجها للمستويات العالمية . وفى هذا الصدد لايمكن تجاهل دور الصناديق العربية وتمويلها لأولويات اقتصاد عربى متكامل يحقق توفير الإنتاج الغزير القائم على المعرفة العلمية والتكنولوجية، والقادر على التنافس فى السوق العالمية.

وذلكم هو الوعد الحق الذى يجب أن تلتزم فيه أقطارنا العربية ومؤسساتنا الإقليمية ـ دون أعذار أو تبريرات ـ إعدادًا لإنسان متكامل فى تنمية طاقاته ، من خلال مجتمع يؤمن بقيمة الإنسان أولاً وقبل كل شىء ، يوفر له تعليماً أحدث وأعمق ، ورعاية صحية أشمل وأوفر، ومهارات ودرايات علمية وتكنولوجية لكفاية إنتاجية أعلى ، ومساحات أوسع لحرية الفكر والإبداع ، وتوظيفًا فعالاً ملائماً لمختلف إمكانياته وقدراته، لكى يحقق من خلال عطائه مزيدًا من النماء والرخاء له ، ولمجتمعه ، ولأمته.

تحرير التعليم والثقافة

عقل متجدد لمجتمع متجدد فى عالم متجدد :

عنصرا التعليم والثقافة من بين أهم العناصر فى التنمية البشرية التى هى بدورها جوهر التنمية الشاملة واطرادها وتطوير نوعية الحياة ورخائها . وقد أصبح بناء البشر وإنضاج قدراته المختلفة هو معيار البقاء والنماء فى عالم اليوم والغد ، متفوقا فى ذلك على تملك المجتمع للموارد الطبيعية الظاهرة والمطمورة ، وعلى قوة السلاح والعتاد . ومن هذا المنطلق جاءت صياغة القيادة السياسية فى اعتبار التعليم أداة وجبهة من جبهات الأمن القومى ، وقوة فاعلة بإسهامها فى عمليات الإنتاج والاستثمار ، وتطوير أوضاع المجتمع ونمط حياته ومستويات معيشته .

يضطرب مجتمعنا مع بقية العالم فى شماله وجنوبه ، منذ العقدين الماضيين فى تيارات ما يعرف بالعولمة أو الكونية ، وما تموج به من ثورات علمية وتكنولوجية ومعلوماتية ، وما أفرزته من منجزات فى العلوم البيولوجية والهندسة الوراثية وعلوم الفضاء والطب والصيدلة والزراعة والاقتصاد والتجارة . وفى كل هذه المتغيرات يكمن فى قلبها دور المعرفة العلمية والتطبيقية فى حياة الإنسان والمجتمع . وغدا إنتاج المعرفة من البحث العلمى والتكنولوجى من أعلى الأنشطة الإنسانية تكلفة ، كما أن توظيفها فى قطاعات إنتاج السلع والخدمات قد أصبح أكثر عوامل الإنتاج عائداً .

ولا شك فى أن أهم مقومات ظاهرة العولمة بالنسبة لمجال التعليم والثقافة هو طاقاتها

المتنامية على إنتاج المعرفة وتجددها، والسرعة الفائقة فى تطبيقاتها على مطالب الحياة المعاصرة . ويكفى أن نشير إلى ما أذهلنا من قصة استنساخ النعجة (دوللى) وأخواتها فيما بعد ، ومن إنتاج زراعات دون مزارع وبلا زرّاع ، وبما يجوب عوالم الفضاء ويدور حول الكواكب من سفن لاستكشاف خصائصها . ويأتى أخيراً ما أذهلنا به أحمد زويل من قياس لا يدركه الخيال لحركة الجزيئات مما يعرف بالفيمتو ثانية .

ونمهد بهذه المقدمة لنشير إلى أن المطروح أمام التعليم والثقافة – وهما توءم فى التنمية البشرية – من تحد يمكن اختصاره فى ضرورة تكوين عقل متجدد نحو تنظيم مجتمع متجدد فى عالم متجدد . وهذا يعنى أن تستوعب عقول أبناء هذا الوطن وبناته مقومات العلم ومناهج التفكير العلمى ، كما يتوفر علماؤه على إنتاج المعرفة ، من خلال البحوث العلمية والتطبيقية وتوظيفها فى مجالات السياسة والاقتصاد و إدارة المجتمع ، والاستخدام الأمثل للموارد وصيانة البيئة .

ولعل أهم الوسائط التى تقوم بذلك هى مؤسسات التعليم والثقافة بمختلف أشكالها ونظمها ومناهجها ومخرجاتها . وسوف نقتصر فى هذا المقال المحدود على جانبين نعتبرهما على قدر كبير من الأهمية فى الرؤية العامة لكل منها وهما فى التنمية البشرية ، وهما تنمية التفكير العلمى ومناعة الهوية الثقافية، وهذا إلى جانب الوسائط الأخرى بطبيعة الحال فى منظومة بناء البشر .

أولاً : التفكير العلمى :

إن واقعنا التعليمى ، ومع ما حدث فيه من تطور ملحوظ ، ما يزال أسير ثقافة الذاكرة ، ومرجعيات السلطة ، وعمليات التذكر والحفظ والاجترار للرصيد المعرفى والثقافى الراهن ، ونقله من جيل إلى جيل ، ونجد فى موروثنا الثقافى لمصادر المعرفة ظهيراً يبرر ويسند الاعتماد على المعلم والكتاب والمقرر والامتحان فيما تحفظه الذاكرة وتختزنه وتردده . وليس غريباً فى هذا السياق ما نجده من مبالغة فى إيراد المراجع والاقتباس منها فى الرسائل الجامعية إلى الحد ، الذى لا تجد للباحث من رأى خارج المنقول عن تلك المراجع . وليس غريباً أيضاً أن يتذمر الطلاب وأولياء الأمور من ورود أسئلة خارج المقرر ، أو حتى أنها تبدو خارج المقرر . وفى جامعاتنا ومدارسنا من

الأساتذة ممن ختموا العلم ، فلا يعبأون بمراجعة أو تجديد أفكارهم ، بمجرد أن بلغوا مرتبة الأستاذية ، حيث يستمرون فى اجترار ما تعلموه وعلموهم منذ عشرات السنين، وتدوينه فى كتبهم ومذكراتهم ، باعتبارهم الحجة التى يعتمد عليها الطلاب فى المذاكرة والامتحان .

وفى عملية التحديث المجتمعى ثقافيًا وتعليميًا ، جاء تفاعلنا مع العلم الغربى على أساس الحفظ والنقل والتقليد كذلك ، من حيث الاعتماد على نصوص ذلك العلم ومناهجه وأساليب تفكيره ، وفى فترات طويلة من تاريخنا الثقافى ، ويطغى على كثير من كتب التراث تمحورها حول النص ، حيث تجد فيها متناً (نصًا) يقوم بشرحه (نص آخر) ، وفى حاشيته تعليق عليه فى (النص الثالث) ، وقد يأتى الشرح أو التعليق مخالفاً أو داعماً للنص ، لكن يظل النص محور الموضوع وتفريعاته وموافقاته أو اختلافه. ومثل هذا المنهج فى المعرفة يختلف عَمّا فكر من خلاله فرنسيس بيكون ، وكوبرنيكس ، وجاليليو ، ونيوتن ، وداروين ، وأينشتاين ، وغيرهم من علماء الطبيعة والفلك والرياضيات . وتتجلى الفروق الأساسية فى أن الفريق الأول انشغل بالماضى ونصوصه، أيًا ما كان موضوعها ودوافعها ، أما الفريق الثانى فقد انشغل بظواهر الكون والطبيعة ، يسعى إلى اكتشافها ووصفها وتفسيرها على أسس الملاحظة والتصور والتجربة والاختبار والقياس الكمى والتوظيف ، كما يؤكد المفكر المغربى « عابد الجابرى » تواتر هذه الظاهرة :

وهنا لا يمكن إنكار ما كان لبعض علماء العرب والمسلمين من فتوحات فى التوجه نحو ظواهر الطبيعة والكون ، وما قدموه من نظريات وتفسيرات ، غير أن ظروف المجتمع العربى الإسلامى وأولوياته واهتماماته فى فترات تدهوره وتفككه لم تحفل كثيراً بالالتفات أو التشجيع لتلك الجهود التى سرعان ما انطفأت شموعها فى الوقت الذى استفادت منها أوربا فى بداية نهضتها الحديثة ، كما تابعت السعى فى تطوير الحركة العلمية كحركة منظمة متصلة ومتراكمة ، يستمر تدفقها حتى اليوم ومع الغد .

ومن هنا يبرز الموقع الاستراتيجى للتفكير ومضامينه فى تحريك تَوْأم الثقافة والتعليم لعمليات التنمية بعامة ، والبشرية بخاصة . ومن خلال قوة التفكير الدافقة فى التوأم

بمنظوماته التعليمية والثقافة تتدافع الحركة ، ويسرى الدم الجديد فى الكيان المجتمعى ، وفى حياة الأفراد والجماعات .

وتتضح معالم الحركة المنشودة للمنظومة العلمية الفكرية المتجددة فيما يلى :

١ ـ التركيز على نقلة نوعية من مجرد التفكير المعتمد على الحفظ والتلقين والتكرار والاجترار المنغلق فى نصوص الماضى أو الحاضر وموضوعاتها ، متوجهاً إلى واقع الحياة بتضاريسها المادية والطبيعية والإنسانية . وتقوم هذه النقلة على أن الإنسان كائن ثقافى يصنع حياته ، كما تصنعه حياته ، وأن سعيه الدائب وبخاصة من خلال العلم الحديث ومناهجه يستهدف إقداره على مزيد من المعرفة الفاعلة ليوظفها من أجل حياة أفضل ، وإلى أن يتحكم فى الوقت ذاته فى تلك المعرفة ، التى قد تلقى بمخاطر غير محسوبة على حياته وأمنه .

٢ ـ فى تيارات العولمة تفتقد عمليات التفكير الماضوى الاجترارى فى نظمنا الثقافة والتعليمية القدرة على اكتساب المتعلم مناهج التكيف والتكييف والمراجعة والتطوير لواقعه بما يحقق لمجتمعنا البقاء والرخاء . والمقصود إذاً أن يكون توأم الثقافة والتعليم أداة لتنمية التفكير الملائم لعصر المعلومات .

٣ ـ أن طرائق المنهج العلمى متنوعة ، ولا يمكن القول بأن نظرية معينة هى الوحيدة الصحيحة فى فهم الظواهر الطبيعية والاجتماعية والإنسانية ومن ثم تبدو أهمية العمل على تكامل النظريات العلمية ؛ للاقتراب إلى أقصى ما تستطيعه فى التشخيص والفهم من خلال تشابك العلاقات وتداخل المكونات . وذلك هو المبرر لأهمية ما يسمى بالدراسات البينية عبر التخصصات ومن خلال منظورات العلوم المختلفة . ويرتبط بهذا أيضاً العمل العلمى فى فروق وجماعات علمية ، يتحقق من خلال تفكيرها المشترك تحقيق الذكاء الإنسانى الجماعى ، الذى يؤدى إلى ناتج أكبر وأعمق بكثير من نتائج مجموعة أفراده .

٤ ـ ويمثل الحاسوب (الكمبيوتر) الأداة الأساسية فى التعامل مع الثورة المعلوماتية ، وما يمكن أن تستخدم فيه من معالجة للمعلومات وهندسة للمعرفة ، وما

تقدمه البرمجيات من ذخيرة الفكر والابتكار ؛ نتيجة لطاقتها الهائلة فى تخزين المعلومات وإجراءات العمليات نيابة عن العقل البشرى الذى صنعها . وليس هنا مجال لتفصيل الإمكانات الهائلة التى يوفرها (الكمبيوتر) ، سواء المعروفة منها أو المتوقعة أو المجهولة .

والمهم أولاً وأخيراً الالتفات إلى أن توظيف (الكمبيوتر) ومعايشة عصر المعلوماتية يتطلب الذهنية العلمية المناسبة مع النقد والوعى بما يختلط فى مواقع الإنترنت من معلومات تجارية أو زائفة أو غير موثقة . وفى جميع الحالات فإن تكوين المنهج العلمى فى عملية التعليم والتعلّم أهم من اكتساب المعلومات ذاتها ، إذ إن المنتج النهائى لتلك العملية هو القدرة على الوصول إلى مصادر المعلومات ، وإعمال الفكر فيها ، وتوظيفها التوظيف الأمثل فى حل المشكلات أو إنتاج معارف جديدة .

والخلاصة أن ثورة المعلومات باعتبارها من أهم خصائص العولمة تتطلب ترسيخ مقومات التفكير العلمى ومناهجة وتداخل إنتاجه من التخصصات ، حتى يتحقق التحرير من انغلاق التفكير الاجترارى أو البنكى ـ كما يسميه الفيلسوف البرازيلى باولو فريرى ـ حيث يتم إيداع المعلومات ثم استرجاعها عند الامتحان أو عند الطلب . وهذا يستلزم الانعطاف بالعملية التعليمية ؛ لكى تكون أداة جسورة فى تجديد الواقع وتطويره من خلال فهمه وتحليله ونقده وحل مشكلاته ، وصولاً إلى الإبداع فى تقديم البدائل حاضراً ومستقبلاً . وذلكم هو موضع استراتيجى فى التنمية البشرية ، موقع إعادة صياغة التفكير كمحور للعملية التعليمية ، وجعله معيار المعرفة ، نظراً وإنتاجاً واستهلاكاً وتطبيقاً .

إن استمرار منهج الحفظ والاتباع والطاعة المعرفية في عصر الثورات العلمية والتكنولوجية ، معناه احتمال مالا يحتمل ، ولابد من تحرير التعليم والثقافة من كل القيود ، التى تعطل مسيرة التفكير العلمى الدينامى المنظومى بكل أبعاده وقيمه وتجلياته وامتداد آفاقه . وهذا هو مناط استرداد ثقتنا بالعقل أداةً لتحرير الإنسان ، ذكراً كان أم أنثى . والتفكير العلمى وما يفرضه من عقلانية ووعى رشيد هو الذى يضمن توفير مساحات للتفاوض والتلاقح والمرونة والتحاور بين الخصوصيات الثقافية

ومنجزات الحضارة الإنسانية وتقنياتها ؛ حتى نصل إلى المعادلة الاجتماعية والمعرفية الملائمة فى تنمية الخصوصية الذاتية الجماعية بلحنها المميز وتوزيعاته المتنوعة ، وبذلك يمكن أن نتجنب الوقوع فى مخاطر النقل الأعمى من علوم الغرب وثقافاته .

ثانياً : المناعة الاجتماعية والثقافية :

يستهدف هدف اكتساب المناعة الاجتماعية والثقافية التأكيد على إمكانيات إسهام كل من التعليم والثقافة فى توليد الموازنات الفكرية والقيمية والوجدانية التى تؤسس للسلام الاجتماعى ، وللعروة الوثقى بين مختلف شرائح المجتمع ، وللوحدة الوطنية ، وللتواصل الاجتماعى الإيجابى ، ولدافعية المشاركة الديمقراطية فى صنع القرار الوطنى وتحمل مسئولياته وجنى ثماره . ويمثل هذا البعد الاجتماعى الثقافى العمود الفقرى للتنمية ومتطلباتها من الاستقرار السياسى ، وتحفيز القوى البشرية فى تواصل عوائدها المنشودة بصورة متنامية .

ومع سيادة مناخ الاقتصاد الحر، وأسواقه الطليقة ، وفضائه المفتوح ، وتركيزه على قيم العمل الفردى ومبادرته ، يتعرض التماسك الاجتماعى والتواصل الثقافى على المستويات القطرية والقومية لكثير من التوترات بدرجات متفاوتة ، فى زمن يزداد عولمة يومًا بعد يوم ، وتتسع هوة المعرفة كمصدر للقوة ، كما تتسع الفجوة فى أنماط المعيشة بين شماله وجنوبه ، وبين الأغنياء والفقراء فى المجتمع الواحد ، وتتكاثف ضبابية المستقبل ومجاهيله وإشكالياته ، وكذلك تتعدد وتتباين الرؤى الثقافية فى تصور حركة المجتمع وأنماط ارتقائه ، بين الماضى والحاضر والمستقبل ، بين الأصالة والمعاصرة ، وبين العالمية والمحلية والقومية .

ومن الملاحظ أنه مع مطالع السبعينيات وبدايات الانفتاح أخذ التوجه نحو السوق العالمية فى التنامى بما يتضمنه من الحرص على الاندماج فى تيار الحضارة الغربية ، وضرورة الاهتمام باللغات الأجنبية للتعامل مع تلك الحضارة . واستجابة للطلب على هذا التوجه ، بدأ ظهور ما يعرف بمدارس اللغات والجامعات الخاصة ، والتدريس باللغات الأجنبية حتى فى بعض أقسام الكليات بالجامعات الرسمية . وفى هذا التوجه أيضا يتم إرسال الأثرياء لأبنائهم إلى المدارس الأجنبية الأمريكية والإنجليزية والفرنسية

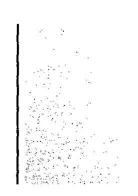
والألمانية . ويستمر هذا النمو فى الإقبال على تلك المدارس والجامعات الخاصة التى جرى تأسيسها مع منتصف التسعينيات، أو فيما نتوقع إنشاء جامعة فرنسية وبريطانية وألمانية فى المستقبل القريب إلى جانب الجامعة الأمريكية .

وإذا كان ذلك التوجه يحقق الرغبات الفردية والأسرية لمن يملكون ، إلا أنه لم يؤد إلى أن ينحصر الانشطار الثقافى ثنائيًا كما نبهنا إلى ذلك طه حسين فى كتابه مستقبل الثقافة فى مصر عام ١٩٣٧ ، بل أصبح الانشطار ثلاثيّاً ورباعيّاً . لدينا التعليم الحكومى ، والتعليم الأزهرى ، وتعليم المدارس الخاصة للغات والجامعات الخاصة فى نمط هجين بين الحكومى والأجنبى ، ويأتى التعليم الأجنبى أخيراً بمدارسه وجامعاته . ومن المنتظر أن يتسع هذا النمط الأجنبى ، مع ما تفرضه اتفاقيات منظمة التجارة الدولية (الجات) من إلغاء لأية قيود على الاستثمار ، بما فى ذلك الاستثمار فى الخدمات التعليمية .

هذا الخضم من الرباعية التعليمية ، والتفاوت فى رؤيتها ومناهجها الظاهرة والخفية ورموزها المادية ينعكس على مقتضيات التفكير والانتماء لمفاهيم الوطن والمواطنة . ويبرز الانكشاف الثقافى لتيارات العولمة من خلال تلك المؤسسات ذات التوجهات نحو الأسواق الأجنبية ؛ مما قد يؤدى إلى احتمالات توهين مقومات الثقافة المشتركة ومطالب الرؤية الوطنية والقومية . ومع ما يوجد من تباين ثقافى ، يبدو أن الجميع متطلع إلى الالتحاق بمؤسسات العولمة فى الداخل والخارج ، مما قد يزيد من هجرة العقول المصرية، وإلى خلخلة قيم الثقة بقدرتنا الذاتية ؛ تأثراً بما تبثه القنوات الفضائية من رسائل وإعلانات ، توحى بأفضلية كل ما هو أجنبى على ما هو وطنى أو قومى .

وفى مواجهة هذا التيار لا أملك فى هذا الصدد إلا أن اقتطف القاعدة الصينية بعد تعريبها لتصبح الدعوة بأن (يخدم كل ما هو عالمى كل ما هو مصرى وعربى) . كذلك نجد حكمة بليغة فى عبارات المهاتما غاندى إذ يقول (إننى لا أريد أن ترتفع الجدران من كل جانب حول بيتى ، ولا أن يُحكم إغلاق نوافذى . إننى أريد أن تهب ثقافة كل أرض حول بيتى بأقصى قدر من الحرية . لكننى أرفض أن تقتلعنى ريحُ أى منها من

جذورى) وأضيف إلى ذلك أو تحول دون ترسيخ تلك الجذور وتقويتها بالتفكير العلمى ومنجزاته ، لكى تنتج شجرة الثقافة والتعليم أغصاناً جديدة ومتجددة وارفة الظلال ، ولنأكل منها جميعاً ثماراً طازجة على الدوام ، تغذى مسيرتنا نحو النماء والرخاء فى عالم اليوم والغد .



نحو تعليم المستقبل فى الوطن العربى

كونية القرن ٢١ :

يجرى الحديث عن المستقبل مقروناً بالقرن الحادى والعشرين كعلامة زمنية لنقلة نوعية فى حياة البشر ، من سكان هذا الكوكب ،، وتصاغ تلك النقلة من خلال مصطلح الكونية أو العولمة ، وما تحمله من متغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية وتكنولوجية . ومع أن الكونية ليست ظاهرة جديدة تماماً ، لكن نمو أنماطها ومتغيراتها قد شهدت انطلاقات وآليات جديدة مثيرة طاغية ، مقارنة بما سبقها من اتجاهات منذ العقود الثلاثة الماضية لهذا القرن ، الذى أوشك أن يسلم تصاريفه وأمواجه للقرن القادم . ومن ثم فإن حديثنا عن القرن الحادى والعشرين هو حديث عما قد تشكل فعلاً فى حاضرنا، واستشرافاً لامتداداته ومستجداته ومجاهيله فى المستقبل.

ويمتد الحديث عن الكونية والمستقبل انطلاقاً من الواقع ، وما يتمخض عنه فى تطوره من وعد ووعيد ، ومن فرص ومخاطر . ولا يتسع المجال هنا إلا على التأكيد على أهم مَعْلَمين من معالم الكونية التى لها صلة أكثر مباشرة بموضوع مستقبل التعليم من أجل تعليم المستقبل. وأول هذين المعلمين هو كونية السوق الطليق وحريته وثقافته ، وثانيهما الثورات العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية والاتصالية ، وآثارها فى مجالات الإنتاج والخدمات والمرافق والتعليم والثقافة . ومع ما تحمله مختلف المتغيرات الكونية من إمكانات للتقدم الاقتصادى والاجتماعى والرخاء والعيش المشترك ، إلا أنه مع استقراء الواقع ندرك أن ذلك لم يتحقق وبخاصة لسكان الدول النامية . والحاصل أن آليات السوق والتوظيف للثورات العلمية قد أديا إلى انقسام العالم إلى طبقتين ، إحداهما

للأغنياء من عالم الشمال والأخرى للفقراء من عالم الجنوب ، بل وارتبط بذلك باتساع الفجوة بين الأغنياء والفقراء فى المجتمع الواحد .

الفجوة المعرفية بين الأغنياء والفقراء :

يشير تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٩ الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائى إلى تلك الزيادة فى الفجوة فى مجالات كثيرة ، منها مجال البحث العلمى والتطوير ، إذ أن ما أنفقته عشر دول غنية يبلغ حوالى ٨٤ ٪ من جملة الإنفاق العالمى على هذا المجال، وتحكمت الولايات المتحدة الأمريكية فى ٩٢ ٪ من المخترعات خلال العقدين الماضيين.

ويظهر التفاوت بين خمس الدول الغنية ، وبقية الدول المتوسطة والفقيرة فى استخدام سكانها لخدمات الإنترنت حيث تَوفَّر للمجموعة الأولى استخدام ٩٣,٣ ٪ من سكانها، بينما بلغ المستخدمون من المجموعة الثانية حوالى ٦,٧ ٪ . وبطبيعة الحال يجىء التفاوت الكبير فى استخدام الإنترنت فى داخل المجتمع الواحد من الدول النامية بين الأغنياء والفقراء والفقراء ، فى ضوء التكلفة الباهظة لهذا النوع من التكنولوجيا .

ومن الملاحظ كذلك إن الإفادة من ثورة المعلوماتية وخدمات الإنترنت تعتمد على مستوى عال من التعليم ، إذ يقدر أن حوالى ٣٠ ٪ ممن يستخدمون تلك الخدمات على صعيد العالم هم من الحاصلين على تعليم جامعى . ونظراً لأن حوالى ٨٠ ٪ من المواقع على الشبكات باللغة الإنجليزية ، فإن الاستفادة من الإنترنت لا تتحقق إلا لحوالى $\frac{1}{10}$ سكان العالم ممن يجيدون تلك اللغة . ويشير التقرير كذلك إلى أن الغالبية العظمى من مستخدمى الإنترنت هم من الرجال والشباب ، مما يوجد تفاوتاً فى فرص الإفادة منه بين الذكور والإناث ، وبين جيل الكبار وجيل الشباب .

مخاطر ثقافة السوق :

ومع توجهات الكونية ومؤسساتها الدولية ، تنادى القوم فى العالم النامى إلى ما فرضته مطالب عالم الشمال عليها من اصطناع الخصخصة (أو الخوصصة كما يطلق عليها أشقاؤنا فى المغرب العربى) سبيلاً « للإصلاح الاقتصادى » باسم الكفاءة

الإنتاجية ، دون التفات إلى تداعياتها فى اختلال موازين العدل الاجتماعى وضغوطها على الموارد المتاحة للتعليم والثقافة ، وحل شعار أولويات الأمن القومى والتصدير ليطغى على الوفاء بالطلب الداخلى لحاجات المواطنين ، كما تأسس ذلك على تقليص دور الدولة فى معظم قطاعات الإنتاج والاستهلاك والاستثمار والخدمات .

وأصبح شعار الكونية السوقية التأكيد على قيم السلع والربح ،، وفتح الشهية لاستهلاك السلع الأجنبية ، بل « وتسليع » كثير من قيم الحياة ، متجاوزاً بذلك قيم المعانى الدينية والخلقية والإنسانية . والمهم فى جميع الأحوال هو السعى إلى تشكيل نمط « الشخصية الكونية » منفصلة عن جذورها وهمومها ومصالحها الوطنية ، التى قد تتعارض مع خصائص ذلك النمط .

ولعل القارىء يرى أن ذلك لم يتغلغل فى أمور معاشنا العربى . وهنا أذكره بما انتشر لدينا من سلع الكوكلة والببسبة (شراباً) والكنتكة والمكدنة (طعاماً) ، والكجولة (لباساً) ، والجاكسونية (غناء) ، وأشرطة الكليبات (سماعاً)، والمحمول (تواصلاً) والدشات وفضائياتها (مشاهدة) ، ونزعات الفردية والعنف (سلوكاً) ، والاستثمار سريع العائد (اقتصاداً) ، والقروض والمعونات (تمويلاً) ، وتوجيهات الصندوق والبنك (بيعاً وخصخصة)، والاستهلاك المستفز وطقوسه (مكانة) . وتنامى استخدام اللغة الأجنبية فى مدارس اللغات والجامعات الخاصة وارتباطها بما يناظرها فى عالم الشمال (تعليماً مرموقاً) ،، واختزلت اللغة العربية إلى حدود الأم بدلاً من أن تكون (اللغة الأم) ، وتعالت معزوفات التسوية ضرورة للاستقرار والتنمية (سياسة) ، والقائمة طويلة مما شاع وذاع واستسغناه فى مختلف أبعاد ثقافتنا القومية .

وقد ترتب على نفاذ ثقافة السوق مع استيراد السلع الأجنبية ظهور توترات فيما تضطرب به ثقافتنا القومية ، بلغت درجة ساخنة من الاستقطاب والتناقض . وثمة مظاهر كثيرة نعايشها بين أنماط المعيشة العالمية والمحلية ، بين الحداثة والتقاليد ، بين سياسات الأفق البعيد المدى والآنية وقصيرة المدى ، بين التنافس الفردى الفئوى والتعاون والتكافل الاجتماعى ، وبين تعليم غربى أو شبه غربى ، وإحياء مؤسسات تراثية كتعليم الكتاتيب ، وأخيراً وليس آخراً بين التوتر المادى والروحى .

اقتحام عصر المعلوماتية :

والحاصل أننا افتقدنا إلى حد كبير الملكة النقدية والسعى الجماعى والثقة بالنفس وبقدراتنا الذاتية ؛ من أجل التعامل مع متغيرات هذا الزمان الثقافى الكونى ، والذى يفرض نفسه علينا لنضرب فى توجهاته . ومع أنه لا مناص لنا من التفاعل والتحسب لموجاته ، ولا فكاك من حتمية التلاطم معها ، لكن مسئوليتنا تقع فى تحديد ماذا نصنعه نحن ، لا ماذا يصنعه غيرنا فينا ، وفى بذل الجهد تكييفاً ، ومتابعة ومواجهة ، وقبولاً، ومدافعة لتلك الموجات ، ضماناً للمناعة والبقاء والتجدد والنماء .

تلك هى الخلفية الثقافية التى تقع محاولات توظيف التعليم فى إطارها ؛ ليسهم فى تحقيق ذلك التعامل الناقد والرشيد ، إيجاباً وسلباً مع المتغيرات الكونية . ولعل أهمها بالنسبة لمنظومة التعليم ما تموج به متغيراتها من ثورات وقوى معرفة أرستها المنجزات العلمية والتكنولوجية ، وما أفرزته من نظم المعلوماتية وشبكة الاتصالات والفضائيات . ولا يتسع المقال للتفصيل فى الآثار المذهلة والمثيرة لنتاج المعرفة الجديدة والمتجددة ، وإلى السرعة الفائقة في تضاعف رصيدها ، الذى يقدر حالياً بفترة زمنية تصل إلى ثمانية عشر شهراً ، بعد أن كان ثلاث سنوات فى الثمانينيات ، وسبع سنوات فى العقود الثلاثة السابقة .

والواقع أنه لم يعد ثمة سقف فى التنوع والسرعة والقدرة على نمو البحث العلمى ، حيث يتأكد يوماً بعد يوم أن المعرفة – وليست مجرد توفر الموارد الطبيعية أو ذخائر السلاح – هى القوة الحقيقية ، وأنها أغلى الموارد تكلفة ، كما أنها أكثرها عائداً . ويكفينا هنا الإشارة إلى ما توصلت إليه ثورة الجينات من إنتاج النعجة « دوللى » ، وما قبلها وما بعدها من استنساخات ، ومن زراعة بلا أرض أو زُرَّاع . ويذهلنا أخيراً ما أبدعه أحمد زويل من قياس الفمتو ثانية فى قياس حركة الجزيئات ، وما يمكن أن تؤدى إليه من نتائج هائلة فى عالم الصناعة والطب وصناعة الدواء . ونتساءل لماذا لا يكون لدى أمتنا القدرة على تكوين آلاف من (الزويليين)؟

وحين نتحدث عن وضع كل تلك الخلفيات لرؤية جديدة ومتجددة لأهداف

تعليمنا حاضراً ومستقبلاً ، فإنما ننشد من وراء ذلك كله إسهام التعليم فى صياغة الإنسان العربى فى مجتمع عربى، يتيح له تنمية طاقاته المختلفة لاستيعاب تلك المتغيرات ، بل وولوج إنتاج المعرفة الذاتية العربية ، وما يستدعيه ذلك من سياسات وموارد .

تدنى أحوالنا التعليمية :

لقد تأكد ، بما لا يدع مجالاً للمناظرة ، الدور الخطر الذى يسهم به التعليم فى أحوال التنمية البشرية . ويشير تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٩، والمشار إليه فى بيانات هذا المقال ، إلى الارتباط الملحوظ بين ترتيب الدول على أساس حالتها التعليمية ضمن مكونات التنمية البشرية ، فالدول الصناعية التى تحتل المواقع الأولى فى ترتيب الدول الـ (١٧٤) يتراوح المؤشر التعليمى ما بين (٩٩ , ٠) و (٩٠ , ٠) - الحد الأقصى واحد صحيح . يدخل فى هذه العلاقة الملحوظة كوريا الجنوبية فترتيبها (٣٠) ومؤشر الحالة التعليمية (٧٣، ٠) ، أما الدول العربية يقع معظمها فى ترتيب ما بين (٤١ ، ١٢٠) ومؤشر تعليم ما بين (٧٧ , ٠ ، ٦٢ , ٠) فيما عدا السودان واليمن وموريتانيا وجيبوتى ، التى هى أدنى من ذلك بكثير، ترتيباً وتعليماً .

ومع إدراكنا لمختلف الخلفيات التى ترتبط بها المؤشرات السابقة ، ومع التفاوت فيما بين الأقطار العربية وبين المناطق الأخرى ، ورغم ما طرأ عليها من تحسن لدى الدول العربية فى العقدين الماضيين ، فإن صورة التعليم بها فى ذلك تبرز تدنى الحالة التعليمية وبخاصة فى التفاوت الملحوظ بين الذكور والإناث . هذا فضلاً عما أسفرت عنه بعض الاختبارات الدولية فى العلوم والرياضيات عن ترتيب فى ذيل القائمة لاثنين من الدول العربية ، التى شاركت فيها .

والجدول التالى يقدم بعض مؤشرات الحالة التعليمية للدول العربية بصورة إجمالية لعام ١٩٩٧ ، مع بعض المقارنات :

البيـــان	معدل الأمية		معدل القيم فى مراحل التعليم الثلاث		مؤشر الحالة التعليمية (نسبة إلى ١)	الإنفاق على التعليم من	
	ذ + إ ٪	إ ٪	ذ + إ ٪	إ ٪		الناتج القومى الإجمالى ٪	الإنفاق الحكومى العام ٪
الدول العربية	٤١,٤	٥٣,٦	٥٩	٥٤	٠,٥٩	٥,٩(١٩٨٥)	١٥,٨
كل الدول النامية	٢٨,٦	٣٩,١	٥٩	٥٥	٠,٦٧	٣,٦	١٤,٨
أمريكيا اللاتينية	١٢,٨	١٣,٨	٧٢	٧٧	٠,٨٢	٤,٥	١٧,٩
الدول الصناعية	١,٣	١,٤	٩٢	٩٣	٠,٩٦	٥,١	١٢,٣
العالم	٢٢	٢٨,٩	٦٣	٦٠	٠,٧٣	٤,٨(١٩٨٥)	١٢,٧

المصدر : من بعض الجداول الإحصائية فى تقرير التنمية البشرية ١٩٩٩ .

التحرك نحو المستقبل :

ليس من الميسور لهذه الدراسة أن تعالج مختلف المشاكل التعليمية التى تحيط بالنظام فى سياق الأوضاع المجتمعية القطرية والقومية ، وفى إطار المتغيرات الكونية التى أوضحنا أهم توجهاتها . وقد تناولت دراسات عديدة جوانب معينة من أحوال المنظومة التعليمية، وتظل مقولة التعليم هو الحل ، والتعليم هو ـ فى الآن نفسه ـ المشكلة فى مواجهة المطالب المحلية والتحديات الكونية ؛ حتى يتمكن من الإسهام فى تنمية بشرية كفيلة ببعث الحيوية والتجدد والنماء فى جسم المجتمع العربى بأقطاره المتعددة . وسوف يقتصر السعى فى هذه الدراسة على رسم ملامح الأبعاد الرئيسية ، التى تستلزم الدراسة والتخطيط والتنفيذ لتكوين قدرة بشرية متعلمة وواعية ومتدربة ، وقادرة بكمها وكيفها على تحمل أعباء التنمية والتقدم . كما يقتضى الأمر أن يقع التركيز فيها

على الاكتساب والاستيعاب للمعرفة العلمية والتكنولوجية ، والتى تمثل القلب من مدخلاتها ومخرجاتها . وتتكامل فى هذا السعى لتطوير تعليم المستقبل رباعية من الأبعاد المترابطة من منظور الرؤية المستقبلية فى التخطيط والتنفيذ ؛ ويظل من مسئوليات الدولة ، التى ينبغى أن توليها مزيداً من أولوياتها واهتماماتنا الحقيقية .

وتلك الأبعاد التى أشرنا إليها فى دراسة سابقة هى :

١ - **البعد الأفقى** : ويعنى امتداد فرص التعليم للصغار والكبار ، أينما كان موقعهم الجغرافى فى المدن والقرى والبوادى ، وللبنين والبنات ، بما يقلل إلى أقصى درجة ممكنة من التفاوتات الجغرافية والاقتصادية بين الأطفال والشباب كافة أى بين ممن يعتبر التعليم حقًّا من حقوقهم الإنسانية ، وبما يتجاوز تدنى مؤشرات القيد الحالية التى أشرنا إليها . ويندرج هذا البعد فى شعار منظمة اليونسكو « التعليم للجميع » دون استبعاد أو غربلة متعسفة للمتعلمين أخذاً بالمبدأ البيروقراطى فى استنفاد الطالب لمرات الرسوب .

٢ - **البعد الرأسى** : ويشير إلى إتاحة فرص التعليم إلى أطول فترة ممكنة من السنوات بعد مدة التعليم الأساسى . ويجدر الالتفات هنا إلى أنه ليس من المعقول تكوين القوة البشرية المطلوبة ؛ لتحمل أعباء المستقبل بتعليم ينتهى بالنسبة لمعظم أطفالنا وشبابنا عند المرحلة المتوسطة (الإعدادية) باعتبارها نهاية التعليم الأساسى . ونتساءل أى أساس لأى عصر ؟ ، بل والمأمول أن يصبح التعليم الثانوى أساسيًّا ، وأن يتاح مزيد من الفرص للتعليم الجامعى ، والذى لا يزيد متوسط معدل القيد فيه من الفئة العمرية (١٨ - ٢٣ سنة) عن (١٣٪) كمتوسط فى الأقطار العربية . هذا مع العلم بأن متوسط نسبة الحاصلين على تعليم جامعى عال من مجموع السكان لا يتجاوز (٦٪) . ويتضمن هذا البعد الرأسى توفير فرص التعليم والتدريب لقوة العمل، مما يتيح لها التطور والتكيف مع مستلزمات التنمية فى تجددها وتوظيفها للمنجزات العلمية والتكنولوجية المتاحة . وهذا ما يتضمنه مفهوم التعلم المستمر ، وتحويل المجتمع صغاراً وكباراً إلى مجتمع طلاب ، حتى يتشكل لدينا مجتمع متعلم ومعلم عبر الأجيال والعقود .

٣ - بعد العمق فى العملية التعليمية :

وهو المتصل بالتطوير الكيفى لمناهج التعليم وأساليبها . ويعتبر من أهم أبعاد العملية التعليمية فى تعليم المستقبل ، حيث يتألف من رباعية من العناصر تتمثل فى (أ) تكوين الإنسان الكلى ، وفى (ب) الشمول المعرفى ، وفى (جـ) تنمية التفكير ، وفى (د) توظيف مختلف الأساليب والطرق ومصادر المعرفة .

ويقصد بتكوين الإنسان الكلى ما تؤدى إليه العملية التعليمية من إنضاج لمركب مختلف قدرات المتعلم البدنية والعقلية والروحية والاجتماعية والمهارية والجمالية . ويفارق هذا التكوين ما تجرى عليه ممارستنا الحالية من التركيز على الجانب المعرفى ، والاهتمام المحدود بتنمية مركب الطاقات والقدرات المتعددة للطالب ؛ مما يؤدى إلى تكوين الإنسان الجزئى أحادى البعد ، حيث تتقلص تنمية الجوانب الأخرى من طاقاته مرحلة بعد مرحلة ، حتى ينتهى مع المرحلة الثانوية والجامعية إلى اختزالها إلى الأهداف « البنكية » فى حفظ المعلومات واسترجاعها ، مما يتطلبه النجاح فى الامتحانات.

ومن مكونات بعد العمق الإلمام بالمضامين والمفاهيم فى منظومة المعارف الإنسانية فى شمولها ، والتى تتألف من التربية الدينية والأخلاقية ، واللغويات : (اللغة القومية ولغة أجنبية) والاجتماعات ، والطبيعيات ، والتقنيات ، والرياضيات ، والجماليات ، فى ضوء مراحل نمو المتعلم وقدراته . ويمثل الإلمام بهذه المنظومة المعرفية أساس الثقافة العامة ، كما تغدو قاعدة للتخصص ، تعين على إدراك ما بينها من تشابك وترابط لفهم متكامل لعوالم الطبيعة والحياة والمجتمع والإنسان والعقائد والشرائع السماوية . وهذا الشمول المعرفي يتطلب التركيز على قيمة كل نظام معرفى ومفاهيمه الأساسية ومناهجه العلمية ومنطقه ، وحكمته التى من أجلها يتم وضعه كضرورة أساسية فى مقررات التعليم . ويصبح ذلك جزءاً لا يتجزأ من المعلومات والقضايا التى تعالجها مفردات المقررات وعلاقاتها الدراسية . والواقع أن المفاهيم والمناهج العلمية والمنطقية التى تتضمنها تلك المقررات هى التى تكوِّن العقلية المعرفية الناضجة فى معالجة مسائل

الحياة فيما بعد . وهنا تصدق مقولة برنارد شو « إن التعلم الحقيقى هو ما يتبقى فى الذهن ، بعد أن ينسى الإنسان تفاصيل ما تعلم فى المدرسة » .

والعنصر الثالث فى بعد العمق يرتبط بالتأكيد على أهمية الجانب العقلى وتنمية القدرات العقلية فى التفكير العلمى بمختلف مداخله ومناهجه ومقارناته وتعقده . وهذه التنمية هى مفتاح التعامل فى الحياة حاضراً ومستقبلاً مع ثورة المعلومات ؛ نظراً لما تزخر به الموجة الحضارية الثالثة من منجزاتها العلمية والتكنولوجية والاعتماد على الإنتاج الكثيف المعرفية . وفى اختصار شديد تستهدف العملية التعليمية ، لا مجرد حفظ المعلومات واجترارها إذ أن تكنولوجيا المعلومات كفيلة بتوفير ذلك . وإنما أساساً حول مهارات المعرفة العلمية فى طرائق الدراسة والفهم والتساؤل والتنظيم والتفسير . ويعنى ذلك التوظيف للعمليات العقلية من التصنيف ، والتبويب ، والتحليل ، والمقارنة ، والتجريب ، والتأمل ، والنقد ، ودلالات عوامل الزمان والمكان ، وقوى المجتمع ، والمنظور التاريخى التطورى ، وإدراك العلاقات وتشابكاتها وأوزانها فى الإطار المنظومى ، واكتساب روح المغامرة واحتمال التجربة والخطأ (فمن لا يخطىء لا يتعلم) ، وحل المشكلات وتصميم البدائل ، وانتهاء بإبداع أشكال وصور جديدة مغايرة للصور القائمة ، أو التنبؤ بنتائج متوقعة تحسباً للمجهول ، واستخراج قوانين جديدة أو تقنيات عملية جديدة .

وهذا النمط من تنمية التفكير هو أداة التغير والتطوير والاتساق مع الموجة الثالثة فى عالم المعرفة ، فى تعقدها وتنوعها ونسبيتها وأحياناً عدم اليقين فى معطياتها . وهذه منطلقات تتجاوز تفسير العوامل الأحادية المسطحة ، وذات الأفق الزمنى المحدود ، أو ما تفرضه سلطة مجتمعية ، أو علمية تدعى امتلاك المعرفة الحقيقية واحتكارها ، أو ما تمليه خبرات وممارسات تتشح بثوب العصمة . هذا مع ضرورة الإدراك والوعى المتزايد ، بدءاً من مناهج المدرسة والجامعة بحدود الثقافة اللفظية والإنشائية والماضوية والمتحفية ، والتى لا تستند إلى مناهج العلم وثقافته ، مما يعوق تعاملنا الرشيد مع التحديات المعرفية والتنافسية فى عصر الكونية ومتغيراتها وآلياتها .

ويتوقف التوظيف الفعال للتكنولوجيا فى التعليم والتعلم واستخدام شبكات

الإنترنت المحلية والعالمية على تأسيس هذه الذهنية العلمية فى التفكير وتنوع مصادر المعرفة فى محيط المدرسة والجامعة وفى مؤسسات البحث العلمى ، وفى التعلم الذاتى . ومن خلال هذا الجانب فى عمق العملية التعليمية ، يتسع المجال للتميز والتفوق والإتقان ، مما يتطلبه عالم التنافس فى السوق العالمية المفتوحة .

والبعد الرابع هو البعد الاجتماعى الثقافى :

وهذا يُعنى بإسهام التعليم فى ترسيخ أساسيات مشتركة لثقافة المجتمع وقيمه ، وما يمكن أن تتصف به من تنوع على ألحانها الأساسية ، أو موازنات فكرية وعملية ، تؤسس وشائج العروة الوثقى ، والتواصل الاجتماعى الإيجابى ، والحوار الثقافى فى إدارة تصاريف الحياة والزمن . ومن قاعدة هذه الأساسيات الاجتماعية والثقافية تنطلق محركات الدافع والحوافز الوطنية والقومية للمشاركة الديمقراطية : مؤسسات وتفاعلات بشرية ، وولاءات وطنية وقومية . ومع كل ما يستحقه تركيزنا على الجوانب العلمية والتكنولوجية فى تطوير تعليمنا ، فإن شيوع مناخ الاقتصاد الحر وأسواقه الطليقة وفضائه المفتوح ، وتركيزه على قيم المبادرات الفردية والخاصة ، قد تغدو آيات التماسك الاجتماعى وحوار التوجهات الثقافية المتنوعة معرضة للتخلخل فى زمن يزداد عولمة يوماً بعد يوم ، وتتكثف ضبابية التوتر بين المحلى والعالمى .

وإذا ما تخلخل النسيج المجتمعى فى قدراته على التجدد الذاتى وفى التعامل بروح النقد والوعى مع التيارات الكونية ، فلن ينفعنا سوق ولا عولمة ، ولن يرحمنا أى ماض ، ولن يشفع لنا أى مستقبل من مصير التهميش فى مسيرة عالم اليوم والغد . وليكن شعارنا تعريب ما اتخذه المثل الصينى (فليخدم كل ما هو عالمى كل ما هو عربى) ، وتلك مسئولية قومية تقع على عاتق الأطراف العربية كافة فى تعاونها ، على مختلف الأصعدة التعليمية ، ومؤسساتها المجتمعية .

وعلى الدولة أن تتولى قيادتها وتوجيهها ودعمها ، مهما كانت تداعيات حرية السوق؛ فضرورات الخصخصة لا تبيح محظورات التعليم .

ومع المثل اليابانى (ما قيمة سفينة الدولة إذا لم نكن جميعاً على ظهرها) .

ملاحظات حول مستقبل التربية العربية

فى الحديث عن مستقبل التربية العربية ، إنما نعنى أولاً بالحديث عن واقع التربية الراهن ، وعما تضطرب به مكونات منظومتها من حركة فى الحاضر ، فالمستقبل ليس حالة نقف فى انتظارها ، وإنما هى حركة تتخلق وتتولد من رحم الحاضر ، وأن من خلال ما صنعناه وما نصنعه اليوم هو الذى سيشكل المستقبل . والمستقبل يولد معنا كل يوم ، وليس وليداً تتمخض عنه الأيام فجأة فى بداية الألفية الثالثة . تعيش معنا تحديات المستقبل فى كل يوم ، كما نتماوج مع أحداثه آناء الليل وأطراف النهار ، ونتفاعل بدرجات متفاوتة مع منجزاته العلمية والتكنولوجية فى مسيرة معاشنا اليوم ، فيما نقرأ ونكتب ونسمع ونرى ونلبس ونشرب ونأكل ، امتداداً من ثورة المعلومات والاتصالات حتى غزوات الكوكلة والبسبسة فيما نشرب ، والمكدلة والكنتكة فيما نأكل .

والخلاصة أن المستقبل يبدأ من هذه اللحظة ، من الآن ، والإشكالية تكمن فى أن تترك حركته ومعالمه للمد اللحظى وللقصور الذاتى ، أو نسعى إلى تغيير مساراته ومعطياته . وهل نترك مستقبلنا يصنعه لنا غيرنا ، أم علينا أن نسعى لتشكيله وصنعه ، وفق إرادتنا الجمعية وتطلعاتنا الحياتية ، وما يقتضيه ذلك من جهد ونضال وتعبئة .

ولا شك أن من أهم تحديات العصر هو القدرة على إنتاج المعرفة فى مختلف مجالات الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ؛ وبخاصة فى جوانبها العلمية والتكنولوجية ، والتى تمثل قلب المنظومة المعرفية ، التى يتم بها الهيمنة على واقعنا العربى الحضارى . أما التحدى الثانى فهو القدرة على تكوين كتلة بشرية متسقة

ومتناغمة من أقطار الوطن العربى ، قادرة بحكم حجمها وقدرتها على التفاعل الند، وعلى التفاوض والمساومة والضغط والطاقة الإنتاجية فى الحفاظ على مصالحها ، وعلى تنمية هويتها وخصوصيتها فى محيط الكونية والكوكبة والعولمة ، الذى تفرضه مصالح دول الشمال . ومن المعلوم اجتماعيًا أن ناتج التجمع والتكتل البشرى ليس مجرد حاصل جمع لأفراده ، وإنما قد تتضاعف طاقاته موارده ومنجزاته إلى حاصل ضرب حسابى . وبذلك تستطيع تلك الكتلة أن تجد لها موقعاً فاعلاً وواعياً فى التنافس والصراع بين مصالحها الإقليمية ، وضغوط مصالح القوى العالمية المهيمنة .

والحديث عن مستقبل التربية فى الوطن العربى ينبغى أن يتجاوز بعض الأشكال التقليدية ، التى تتردد عادة فى المؤتمرات كالقول بتوحيد المناهج . فذلك توجه لفظى فيه كلمة (توحيد) ، مع أنه غير سليم من الناحية التربوية ، فالمطلوب ليس توحيد الحقائق والمعطيات ، وإنما المطلوب الأهم توحيد التوجهات والمستويات ،وليس المطلوب توحيد المقررات والموضوعات، وإنما المطلوب الأهم توحيد القيم وأنساق الفكر. وليس المهم أن ننحبس فى تمجيد الماضى بموروثاته المشتركة منعكسة فى ثقافتنا التعليمية ، وإنما علينا أن ننطلق من تقويم ناقد لها ؛ لكى ندخل إلى ثقافة العصر بمضامينها ومنظوماتها الفكرية والإنتاجية والإبداعية . وعلينا أن نتذكر أن الزمان الثقافى ومضامينه قد يختلف عن الزمان بحساب السنين والقرون .

ولابد من الاعتراف بأن ثمة فجوة واسعة وعميقة بين زماننا الثقافى بأفكاره وسلوكياته ومؤسساته من ناحية ، وبين ما نطلق عليه الزمان الثقافى لعصر العالم والمعلوماتية من ناحية أخرى . وفى عبارات سبق لى كتابتها منذ سنوات ، أشرت إلى أنه (رغم ما تشهده الساحة العربية فى فترات قليلة ، وفى أحداث نادرة من الإشراقات المبدعة والتموجات الخصبة ، إلا أن زمانها الثقافى يظل فى معظمه راكد المعرفة ، صوته أعلى من فعله ، جزره أقوى من مده ، قبليته أقوى من مواطنيته ، قوميته رهينة قطريته ، عروبته أسيرة تبعيته ، ولطالما كان لديه بناء الحجر أولى وأوفر من بناء البشر، وحرية إنسانية خاضعة لأجهزة سلطانه) .

وفى ملتى واعتقادى أن لتطوير التربية العربية دورًا فعالاً وحاسمًا ، إذ ما أحسن توجيهها نحو التطوير والتغيير وتجاوز الواقع فكرًا وفعلاً . وذلكم هو أحد التحديات الجسام ؛ لكى يفارق المستقبل صورة الواقع الراهن الذى سبق التعبير عنه . ولابد أن تكون المراجعة النقدية القائمة على الموضوعية ونقد الذات وافتراض لبدائل من مهمات السلطات على المستوى الوطنى . ويمكن أن يتم ذلك من خلال المسوحات والدراسات، التى لا تقتصر على تقرير المألوف وسرد المواصفات ومدى مطابقتها للوائح والقوانين ، وإنما لابد لها من تحديد للعوامل والديناميات المجتمعية والإدارية ومدى التفاعل الإيجابى بين عناصر المنظومة التعليمية ، ومدى الاقتراب أو الابتعاد بين الخطاب الرسمى والواقع فى الميدان ، وبخاصة على مستوى خط الإنتاج الأول فى المدرسة ولدى المتعلمين .

وبطبيعة الحال ليس فى مقدور فرد أن يتناول بالتفصيل ما يتوجب السعى إلى إنجازه فى تطوير التعليم فى المستقبل وللمستقبل على المستوى الوطنى ، والقومى ، وهناك جهود مبذولة نأمل أن تكون نافذة ومقتحمة للمشكلات التعليمية بمختلف مفردات المنظومة التعليمية . وسوف أتقدم هنا ببعض المقترحات العملية فى مجال تطوير التعليم على المستوى الإقليمى العربى . وفى اعتقادى أن هذه المقترحات المحددة قد تدعم البنية الأساسية التى يمكن أن تركز عليها الجهود الوطنية ، أو أن تكون روافد تغذى مجرى العمل الوطنى ، كما أنها قد تجعل من التعليم آلية من آليات التكتل البشرى العربى الواعى والمنتج فى محيط عالم اليوم والغد .

وتتلخص المقترحات فيما يلى :

١ - انطلاقاً من الاقتناع الراسخ بأن نظام التعليم دعامة رئيسية من دعامات الأمن الوطنى والقومى ، فإننا نناشد الملوك والرؤساء تخصيص بعض لقاءات القمة العربية أو اللقاءات الثنائية ؛ لاستعراض قضايا التعليم فى الوطن العربى واتخاذ القرارات ، التى تبشر وتسرع فى النهوض بنظام التعليم فى مختلف مراحله ، ونناشد على الأقل العمل على أن تحتل قضايا تعليم المستقبل مساحة من جدول أعمالهم .

٢ - نظراً لما للتقنيات الحديثة من مردود هائل فى فاعلية التعلم والتعليم ، ندعو مختلف الحكومات والمنظمات الإقليمية إلى القيام بعمل مشترك لإنشاء مؤسسة عربية تكنولوجية لإنتاج الوسائل والبرمجيات والمواد التعليمية ، التى ترفد عمليات تعليم علوم المستقبل؛ وبخاصة الرياضيات والعلوم الطبيعية والبيولوجية والمهارات التكنولوجية ، بما يوفر (البرامج الناعمة Software) التى يمكن توظيفها فى أجهزة الحاسوب أو فى كاسيتات الفيديو ، أو بما يمكن من صناعة النماذج والأشكال التوضيحية ، التى يمكن استخدامها فى مختلف مراحل التدريس فى أقطار الوطن العربى . كما ندعو إلى تعبئة وتكامل مختلف شبكات المعلومات والفديو كونفرانس فى تدريب المعلمين ، وتجديد معارفهم وقدراتهم المهنية والثقافية .

٣ - دعوة الحكومات العربية من خلال المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم إلى عمل عربى مشترك ؛ لتقييم مستويات التحصيل الدراسى فى الرياضيات والعلوم واللغة العربية فى مراحل التعليم الأساسى بالمدارس العربية ؛ من أجل التعرف الموضوعى على ما تنتجه مدارسنا من مستويات ، مقارنة بما يتم من تقييم لذلك التحصيل فى كثير من أقطار العالم .

٤ - العمل على تحقيق تنويع مجالات التميز فى المجالات الأكاديمية - تعليماً وبحثاً - بحيث تتوزع مراكز التميز بين جامعات الأقطار العربية .

٥ - دعوة وزراء الإعلام العرب إلى إنتاج مسلسلات تلفزيونية تعليمية متنوعة الأهداف والأساليب لتنمية طاقات الطفولة العقلية والوجدانية والسلوكية ، وبما يناسب مراحل النمو والنضج لمختلف مراحل الطفولة المبكرة .

٦ - العمل على تكوين اتحاد علمى للتربويين العرب وللباحثين فى مراكز البحوث التربوية ؛ حتى يتمكنوا من خدمة قضايا التعليم من خلال مؤتمراتهم ، ودراساتهم العلمية والفنية لما يمكن أن يقوم به العمل العربى المشترك من أجل تطوير للتعليم ؛ لكى يكون دعامة من دعامات الأمن القومى العربى بكل أبعاده ، فى مواجهة عالم يموج بالمتغيرات المتوقعة وغير المتوقعة .

وقد يسأل سائل : كيف يمكن تمويل مثل هذه المشروعات ، وأقول إن تكلفتها لن تزيد عن تكلفة عشر طائرات مقاتلة حديثة ، وعشرين دبابة من دبابات الميدان . هذا فضلاً عن توفر القدرات والكفايات العلمية والتكنولوجية العالية فى الوطن العربى .

المهم أن يصدق العزم وأن يبدأ السعى . والحق تعالى يقول (وأن للإنسان إلا ما سعى ، وأن سعيه سوف يرى وسوف يجزاه الجزاء الأوفى) ، ورحم اللّه ذلك الصوفى القائل (إن للّه عباداً إذا أرادوا أراد)

خامساً

نحو رؤية لجامعة المستقبل

منظور مستقبلى للتطوير الجامعى (١)

جوامـع الجامعـة

لا تعنى الرؤية المستقبلية لتطوير التعليم الجامعى مجرد سباحة فى فضاء الفكر ، ولا فروسية للقفز فوق الأشواك وإنما تتحدد بثوابت المسيرة التاريخية لرسالة الجامعة ، والتى تبلورت فى مجموعة من الوظائف تجسدت فى هذه المؤسسة ، كذلك تقتضى الرؤية المستقبلية تقييمًا لمعطيات واقعها التاريخية ، هدفًا ومضمونًا ، وتنظيمًا ، وتوظيفًا، ومع حركة الواقع وتموجاته تتم مراجعة تلك المعطيات التاريخية للتفاعل المتبادل مع المتغيرات المتجددة وتأثيرها على بنية الجامعة الداخلية ، وعلى دورها فى السياق المجتمعى خلال حركته وتطوره .

ومن خلال تلك الثوابت التاريخية وتلاحقها مع متغيرات العصر المعرفية والسياسية والاجتماعية ، تتشكل الرؤية المستقبلية لتطويرالتعليم الجامعى .

وتأسيسا على ذلك نتصور الرؤية الفلسفية لجامعة المستقبل فى مصر ، من خلال نموذج معيارى يمكن اتخاذه مرجعًا للاهتداء به ، تنظيمًا للثوابت التاريخية وتفعيلًا لأدائها ، مع كفاءة تلاحقها ومواكبة تطورها مع المتغيرات العالمية ، وصياغة أى نموذج مرهونة بطبيعة الحال بأبعاده الزمانية والمكانية ، قابلة للمراجعة والتكييف فى ضوء ما تنطوى عليه الحركة الجمعية بين الثوابت والمتغيرات ، ونحاول هنا بإيجاز تلخيص أبرز عوامل الثبات فى النموذج التصورى لمستقبل الجامعة ، وسوف نستعين فى ذلك بما توحى به تسمية المؤسسة بصفة « الجامعة » ؛ مما يعنى أنها معنية بالجمع والتوليف

والترابط والتكامل بين مختلف المهام ، وفى تعدد أبعادها الداخلية والخارجية ، وتشترك فى التسمية بهذه الوظائف « الجامعة » عدة لغات ، منها : الإنجليزية والفرنسية والإسبانية ، ومن أهم تلك الثوابت التاريخية للمؤسسة الجامعة :

أولاً : إن مؤسسة الجامعة بحكم موقعها فى قمة الهرم التعليمى ، حيث تتغذى كلياتها من خلاصة الخريجين من نتائج المراحل التعليمية السابقة ، كما أنها فى الوقت ذاته تغذى تلك المراحل بنتائج المعرفة العلمية التى تشكل مناهجها ، وبالمعلمين الذين يمثلون الطاقة المحركة فى مختلف مدارس تلك المراحل . وبذلك تستدعى تلك العلاقة التبادلية أن تصبح الجامعة معنية بمدخلاتها من التعليم قبل الجامعى ، بما يحقق الفعالية والإنتاجية المثلى لكل من الطرفين المتشابكين .

ثانياً : خلال المسيرة التاريخية لمؤسسة الجامعة المصرية تراكمت فى فضائها تيارات فكرية وثقافية واجتماعية بفعل الأيديولوجيات ونظم الحكم ، التى أحاطت بها منذ إنشائها . . لقد انطلقت منذ أن أصبحت جامعة مصرية رسمية عام١٩٢٥ ، لتكون منارة للعلم من أجل العلم ، اكتسابًا للمعرفة والاستنارة لذاتها ، لا لبلوغ أى منفعة عملية ، وذلك فى سياق التيار الليبرالى الذى أشاعه فيها لطفى السيد وطه حسين ومصطفى مشرفة ومنصور فهمى وشفيق غربال ، وغيرهم من رجال الفكر والأدب والعلم والفلسفة والتاريخ . واتبع ذلك بل واقترن به ما ساد رسالة الجامعة من اندفاع نحو تيار الحركة الوطنية المصرية ، والمشاركة الفكرية فى ترسيخ كيان الوطن واستقلاله السياسى ، واستنهاض مقومات الثقافة الوطنية وإحياء تراثها ، وظلت الجامعات منذ نشأتها حتى أوائل الستينيات بحكم ما تتقاضاه من مصروفات ، مقتصرة فى الغالب على أبناء الصفوة وأهل اليسر ، مع استثناء لحالة طلاب يجمعون بين التفوق والعسر الاقتصادى . بيد أن النقلة الأيديولوجية فى التوجهات الاشتراكية للمجتمع منذ أوائل الستينيات ، وجعل التعليم الجامعى وفى جميع مراحل التعليم بالمجان ، ، قد أتاحت هذا التعليم لأبناء مختلف الشرائح الاجتماعية ، باعتباره عاملاً من عوامل إذابة الفوارق بين الطبقات .

وغدا الأساتذة فى كثير من الحالات مجرد خبراء للدولة ، لإفادة المجتمع ، وانقطع تيار استقلالية الجامعة وحرية التفكير وتعدد الرؤى لدى كل من الأساتذة والطلاب .

ومع تيار الانفتاح فى مطلع السبعينيات ، غدت رسالة الجامعات أشد التحامًا بأيديولوجية الحكم ، بل وجرى استخدام ساحتها وطلابها لتصفية حسابات وصراعات بين مختلف تيارات الرؤى السياسية، واحتدام الشقاق ، كما تباعدت الهوة بين قطبى الأصالة والمعاصرة . وقد تجلت فى رموز كالزى وأسلوب التخاطب وصياغة دينية لبعض العلوم ودعاوى أسلمتها ، فضلاً عما حدث أحيانا من تهييج بين الطلاب فى بعض المواقف ، مما تظل آثاره جاثمة على المناخ الفكرى والحياتى فى حرم الجامعة حتى اليوم .

ومع تراكم تلك المناخات الفكرية والثقافية فى رسالة الجامعة ، تأتى الثمانينيات والتسعينيات بموجات التطرف داخل الجامعة انعكاسًا لخارجها ، وتحتد تيارات الاستقطاب بين الماضوية والحداثة . وتشتد حاجة الدولة إلى الرقابة والضبط فيلغى انتخاب العمداء ، ويتجاهل عدد من الأساتذة رسالتهم في التعليم والبحث ، مؤثرين الإعارة والسلامة مع تشجيع الهيئة الجامعية لهم فى تجارة الكتب التى اكتسبت طابع الشرعية . ومع هذه الحاجة إلى الاستقرار وهدوء الجبهة الجامعية ، تدهمتنا فيضانات العولمة بثوراتها العلمية والتكنولوجية من الخارج ومناخات الخصخصة وآليات السوق ، وما يفرضه كل ذلك من تحديات علمية على رسالة الجامعة حاضرا ومستقبلا .

وهكذا تجد الجامعة نفسها فى اللحظة الراهنة فى محيط تتلاطم أمواجه بين العلم للعلم فى خدمة الدولة ونظامها السياسى ، وبين الاستقلالية المتآكلة والتبعية المتزايدة لخارجها ، وبين تيارات المظهر الحداثى والتحديث العقلى ، وبين ماضوية الثقافة وعالمية العلم والمعرفة . . وبين معطيات رواسبها التاريخية فى حاضرها وتحديات المستقبل علميًا واجتماعيًا وديمقراطيًا ، وبين مجرد تخريج مهنيين ومنتجين للمعرفة . وعلى الرغم من تراكم تلك التيارات الفكرية التى تتطلب وضوح الرؤية والأولويات فى اتساقها وتكاملها لم تتمكن محاولات التطوير اقتحامها بما تفرضه الأحوال من اقتحام جاد وجسور .

ثالثًا : من المهمات الثوابت للمؤسسة « الجامعة » وظائف التعليم والتعلم لإعداد الكوادر الفنية والمهنية على مستوى الدرجة الجامعية الأولى ، ويقترن بتلك الوظائف مهمات إعداد الكفاءات العالية والنخب العلمية المتخصصة من الباحثين ، ومنتجى المعرفة والدراية والتنظيم فى مختلف الأنشطة المجتمعية ، وذلك على مستوى الدراسات العليا . وينطوى هذا الجمع بالضرورة على توثيق العلاقـة العضويـة التبادليـة ، والتى لا انفصام ولا تهاون فيها ، بين التعليم نقلاً للمعرفة والبحث إنتاجًا وتطويرًا لها ، ومتابعة لما بينهما من تغذية راجعة .

وفى كلتا الحالتين يهتدى الإعداد الجامعى بتوجهات الطلب المجتمعى واحتياجاته التنموية وقضايا الاستخدام فى سوق العمل العام والخاص . ويشترط فى هذا الاهتداء ألا يكون معيار الطلب الراهن قيدًا على التوسع فى التعليم الجامعى ، أو عائقًا يحول دون وظيفة الجامعة فى إعداد (وعرض) قوى بشرية جديدة مؤهله ، تحسبًا واستشرافًا لأفاق التطوير المستقبلى فى الأفق البعيد ، وارتقاءً بالحالة التعليمية للسكان .

رابعًا : من ثوابت الجامعة أنها جماع للرصيد والمنتجات فى مجالات الفكر والدراسة والتصور والخيال والإبداع الإنسانى ، متمثلاً فى المعارف الإنسانية والرياضية والعلمية والتكنولوجية والاجتماعية ، مما يتيح لطلابها زادًا لتذوق تنوع الطعوم من مناهج تلك المجالات كقاعدة أساسية لتكوينهم الثقافى ، ولاختيار تخصص عام أو دقيق فى فرع من فروعها . وفى هذا الصدد تقوم بعض الجامعات الأجنبية بتدريس موضوع معين فى مجال التخصص دراسة تتداخل فيها مناهج بعض العلوم الأخرى ذات العلاقة ، فيما يعرف بالدراسات البينية أو المتداخلة لإثراء الموضوع بطريقة متكاملة من مختلف إسهامات التخصص الأخرى .

خامسًا : من ثوابت الجامعة أنها ملتقى لجماعة أعضاء هيئة التدريس من مختلف التخصصات لنقل المعرفة إلى طلابهم ، إلى جانب إنتاج المعرفة الجديدة والمتجددة من خلال دراستهم وأبحاثهم ، وتوفير مساحة لتبادل المعرفة فى مؤتمراتهم ، وإلى القيام بالبحوث فى فرق تعاونية متكاملة . والجامعة فى هذا الملتقى تؤكد أهمية الأقسام

العلمية، التى تعنى بتنظيم المناهج وخطط البحث ، وتنظيم الدروس والبحوث المتداخلة .

سادسًا : المؤسسة جامعة لكل من الذكور والإناث ، يلتقون فى حرمها وقاعاتها على قدم المساواة ، شركاءً علم وعمل ومصير ، وفى صنع الحياة على أرض الوطن . وقد انقضى عهد الجدل المرتبط بشرعية « الاختلاط » بين الجنسين فى مصر ، إلا بين أولئك الذين يعيشون فى زمان غير زماننا . . بيد أن ذلك الجدل لا يزال يحتدم فى بعض الأقطار العربية تحت مظلة بعض التأويلات الدينية علمًا بأن المجتهدين من فقهائنا الأجلاء قد حسموا تلك القضية منذ زمن ، كما حسمتها التجربة والممارسة فى داخل المؤسسة وفى خارجها .

سابعًا : الجامعة كذلك ملتقى لمختلف الأجيال : من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم ، وأجيال الطلاب بمختلف أعمارهم فى الدراسة الجامعية الأولى والدراسات العليا ، وأجيال الكتب والمراجع لمؤلفين من مختلف العصور ، وأجيال تطور النظريات والمفاهيم والقوانين والنظم والتشكيلات الاجتماعية والمؤسسية .

ثامنًا : والمدرسة جامعة للمفارقة بين النظام المدرسى بأجراسه ومدرسيه وكتبه المقررة من ناحية ، وبين فضاء الجامعة حيث يتنسم فيه الطلاب فى مطلع شبابهم نسائم الاستقلال والاعتماد على الذات وحرية الحركة والقرار والمسئولية ، وعلاقات الاحترام المتبادل مع أساتذتهم . وفى حرم المؤسسة الجامعية تتلاقى الثقافات المحلية من طلاب الريف مع طلاب الحضر فى مناخ الثقافة القومية .

كما يتآلف فيها أبناء مصر العربية مع أبناء الأقطار العربية الشقيقة ، مما يسهم فى إثراء ثقافتهم العربية المشتركة .

وهذه من ثوابت رسالة الجامعة المصرية التى لا يمكن تجاهلها ، أو الحد من حجمها ونوعها بتأثير منافع مالية متعسفة فى مصروفات الوافدين من تلك الإقطار . . كما يحدث منذ سنوات ؛ حيث أدى ذلك إلى التناقص الملحوظ لأولئك الوافدين بسبب شروط المصروفات الجامعية ، التى أصبحت مقاربة للمصروفات ، التى تتقاضاها الجامعات البريطانية والأمريكية فى كثير من الحالات .

تاسعًا : تجمع المؤسسة فى ثوابت رسالتها بين الطلاب وأساتذتهم فى مسيرة العملية التعليمية والحياة الجامعية ، وما يقدمونه من نماذج إنسانية تستحوذ على تطلع الطلاب، وتكاد تتلاشى المؤسسة فى نهاية التحليل ليبقى أساتذتها فى ذاكرة الطلاب وتقديراتهم . ولا جدال فى أن دورًا بالغ الخطر عميق الأثر للأستاذ المقتدر فى تخصصه ، والملهم لطلابه فى تدريسه ، والقدوة فى التزامه بمسئولياته ، والحريص على القيم الجامعية المفترضة ، والمتعاطف مع هموم طلابه والمرشد إلى حلول مشكلاتهم . ومن منا لا يذكر بعد تخرجه وطول حياته تاثير ذلك النمط من الأساتذة فى تكوينه وقدوته ، كما يذكر المفارقة مع من لا يمثله هذا النمط النموذجى للأستاذ الجليل .

عاشراً : تجمع مؤسسة الجامعة وتؤلف فى ثوابتها بين طرفى المحافظة والتجديد ، عليها من ناحية أن تستجيب لمقاصد المجتمع ، الذى أسسها من أجل ترسيخ مقومات تمايزه الحضارى ، ودعم ترابطه وتماسكه الاجتماعى ووحدته الوطنية ، والوعى بوشائج المواطنة ، وقرن الحقوق بالواجبات، وتضيف إلى ذلك من الناحية الأخرى مهماتها المجتمعية فى ضخ مقومات الحيوية والتجدد والنماء فى كيان ذلك المجتمع ، تمكينًا له من الإفادة من تجاربه ومن تجارب الحضارات الأخرى .

ويعنى ذلك تمثل الموروثات وتقييمها الناقد ، دون تحيز عاطفى لا عقلانى ، ودون تجاهل الإفادة من قيمها ودروسها التاريخية ، ودون عقد فى التلاقح مع كل جديد مفيد من الحضارات الإنسانية ، ودون انبهار بها دون وعى .

وفى سياق عالمنا اليوم وغدًا تموج بنا متغيرات عالمية بمثيراتها وضغوطها ، وتفرض نفسها على مؤسسة الجامعة ، ومن أخطر المتغيرات قضايا الثورة العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية ، وصراع التنافس فى السوق العالمية وانسياب موجات الأقمار وما تبثه من برامج ، وغيرها مما يمثل تحديات لجامعة الحاضر والمستقبل .

التحديات الجديدة لمؤسسة الجامعة (٢)

الجامعـة والعـولمـة

إن أية رؤية مستقبلية لنموذج مؤسسة الجامعة فى مصر تقتضى التقصى لمعطيات حركتها التاريخية الدينامية منذ إنشائها ، وماجرى من توظيفها فى سياقاتها المجتمعية، وما نجم عن ذلك من تشكيلات فى بنيتها الداخلية فى ضوء متغيرات الحقب الماضية ، وما انطوت عليه من مفاهيم معرفية ونظريات وممارسات سياسية واقتصادية . وفى هذا الإطار حاولنا أن نتصور رؤية نموذج معيارى لرسالة الجامعة ، تأسيسًا على ما ترسخ من ثوابت فى بنيتها ومهماتها وعلاقاتها الداخلية والخارجية . وحديثنا عن الثوابت إنما هو حديث نسبى عنها ، إذ قد تتشكل وتتحول قليلاً أو كثيرًا بمدى ما يحدث من تأثيرات جدلية بينها وبين المتغيرات فى المجتمع ذاته ، ومن قوى وعوامل من خارجه .

وإذ نسعى إلى التركيز على المتغيرات المعلومة والمرئية والمعاشة والمتوقعة فى عالم اليوم وأفق الغد المنظور ، لابد لنا من وضع رسالة الجامعة وثوابتها النسبية فى إطار ظاهرة العولمة أو الكوكبية ، وتجلياتها ذات الصلة المباشرة بقضايا التعليم والتعلم ووظيفة الجامعة ، بصورة عامة بما يؤدى إلى تكييف ثوابتها ، وفى العلاقة الجدلية بينها وبين المستجدات المجتمعية الضاغطة .

ولعله لا جدال فى أن العولمة قد أفرزت ظواهر عديدة احتشدت وانتشرت وتعدت الحدود السياسية للدول ، كما غيرت موازين القيم الاقتصادية والسيادية والأخلاقية وبخاصةفى عوامل الإنتاج والاستهلاك والتمويل والتجارة وغيرها .

ومن الملاحظ والمعاش ما تتسم به التجليات المتعددة للعولمة فى تداخلها وتشابكها وضغوطها فى شئون الدول النامية ، سواء من خلال آليات القطب الواحد أو الأقطاب السبعة فى مجريات السياسة ، أو من خلال الشركات المتعددة الجنسية والبنوك والاستثمارات الدولية فى حركة الاقتصاد والتجارة . لكننا فى مقام مساحة هذا المقال ، حول رؤية مستقبلية لنموذج الجامعة فى مصر ، مضطرون إلى اختزال العولمة فى نتاج ثوراتها التكنولوجية والمعلوماتية ، نظرًا لتقاطعها والتحامها اللصيق برسالة الجامعة فى مجالات التعليم والتعلم والبحث .

ومن الواضح أن تأثير تلك الثورات فى هذه المجالات أكثر بروزًا وأوضح تحديًا لمهمات الثوابت والمتغيرات فى رؤيتنا لذلك النموذج المستقبلى .

ويكفى فى توضيح العوامل الحاكمة فى تلك الثورات المعرفية والتكنولوجيةالإشارة إلى التنامى المتصل لنتائج العلوم الطبيعية وعلوم الحياة والرياضيات وعلوم الفضاء ، مما يطلق عليها اليوم تسمية علوم المستقبل ، هذا فضلاً عن التطوير الأبطأ فى العلوم الإنسانية والاجتماعية والإدارية . وارتبط تقدم العلوم بالتطور التكنولوجى فى علاقات تبادلية فى عدة مجالات يعنينا من قطاعات الإنتاج والخدمات والاتصالات ، وفى تأثيرها وتأثرها بحاجات المجتمعات الصناعية ، عرضًا وطلبًا . وفى سياق الثورات العلمية والمعرفية وتطبيقاتها فى المعادلة المشهورة « بحث وتطوير » أصبحت قيمة المعرفة الاقتصادية أغلى عناصر الإنتاج وأكثرها كلفة ، كما غدت أغزرها عائدًا وربحية .

وها نحن نعايش اليوم أو نسمع على الأقل عن الإنسان الآلى ، وعن المواد المخلقة فى المنسوجات والمعادن ، وعن الزراعة دون أرض أو فلاح زارع ، وعن الطائرات دون طيار ، وعن سفن الفضاء ومحطاتها ، وعن الأقمار الصناعية تبث برامج تليفزيونية ، وعن شبكات الاتصال والمعلومات (الإنترنت) وآليتها فى الكمبيوتر تخزينا واسترجاعا للمعلومات ، وعن الفاكس والإى ميل ، والمحمول ، كما نعيش مع أشعة الليزر والمناظير الطبية وتضخم صناعات الدواء ، كما نسمع ونقرأ عن خريطة الجينات، والاستنساخ منذ دوللى وأخواتها . . . هذه قطرة من المحيط الزاخر لنتائج البحث

والتطوير ، مما لا حدود له فى النمو المتواصل للثورات العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية والاتصالية .

إن تلك الإشارات الرمزية لما نعنيه من المتغيرات المعرفية وتكنولوجياتها المتقدمة تطبيقًا،وتطويرًا لأصول التكنولوجيا ذاتها ، فرض بالضرورة على مؤسسة الجامعة ، ورسالتها المستقبلية ، تقييماً لواقعها وثوابتها ورصدًا ومعرفة لكل تلك المتغيرات الجديدة والمتجددة . ومن خلال هذا التقييم والرصد يصبح النموذج المنشود قابلاً وقادرًا على التفاعل مع المتغيرات واستكشاف ما تحمله من فرص ومخاطر ، وما تفرضه من تكيف وتكييف . وفيما يلى محاولة لتحديد أهم معالم تلك المتغيرات التى يتوجب تقديرها فى صياغة ذلك النموذج المستقبلى لمؤسساتنا الجامعية .

أولاً : لقد أصبح التعليم الجامعى العالى مع الثورات المعرفية والتكنولوجية ضرورة من ضرورات تكوين المواطنة وإعداد القوة البشرية ، المؤهلة للإنتاج والبحث والتطوير، ورفع المستوى الفكرى والثقافى العام للحالة التعليمية للسكان ، وذلك من أجل التعامل الفعال مع تلك الثورات . وقد يمتد بصرنا إلى المستقبل لنجده ملتحماً مع المنظومة التعليمية كتعليم أساسى ، فلم يعد ممكنًا أن نقتصر على حلقتى التعليم الابتدائى والإعدادى ، واعتبارهما مرحلة لمستوى التعليم الأساسى للمواطنين كافة فى هذا العصر ومقبل الأيام . ومن ثم فإن الزيادة المطردة لمعدلات الالتحاق بهذا المستوى الثالث من التعليم تعتبر هدفا استراتيجيا ، ينبغى العمل على تحقيقه . ويغدو هذا الهدف ملحًّا إذا أدركنا أن المعدل الخام للاستيعاب (القيد) مع ما حدث فيه من نمو فى العقد الماضى ـ لا يتجاوز ٢٠٪ من الفئة العمرية للشباب فيما بين (١٨ ـ ٢٣ سنة) من السكان، وبالمقارنة تبلغ النسبة المناظرة فى كندا ١٠٣٪ ، وتبلغ ٨٤٪ فى الولايات المتحدة الأمريكية ، ٤٠٪ فى كوريا الجنوبية ، ٣٥٪ فى إسرائيل ، وبمتوسط يتجاوز ٦٠٪ فى مجمل الدول الصناعية المتقدمة، ويؤشر معدل الحاصلين على تعلم جامعى/ عالى فى مجمل سكان مصر حوالى ٧,٥٪ حسب تعداد ١٩٩٦ ،وهذه نسبة متدنية سكانيًّا ؛ مما ينعكس كذلك على التدنى فى مستويات التعليم فى قوة العمل . وتقترن

هذه الزيادة المطردة المنشودة ، مع التحسين والتجويد والتجديد لنوعية التعليم والبحوث ومضامينها ومجالاتها .

ثانيًا : التركيز والتأكيد على رسالة الجامعة العلمية والبحثية ، بحيث تقوم بنية النموذج المؤسسى وإدارته وقوانينه ولوائحه على تحقيق الفاعلية فى تلك الرسالة، وفى كفاءة خدمة التعليم والتعلم وإنتاج المعرفة . وهذا يعنى ألا يطغى الجو البيروقراطى الإدارى المطلق فى تقاليده على أولويات تلك الرسالة، سواء على مستوى الجامعة أو الكلية أو الأقسام . وبذلك تصبح النظم الإدارية ضابطة ومهيئة وميسرة للوفاء بالأداء العلمى والفنى والبحثى ، وليست محاصرة أو معطلة لكل ماتتطلبه الرسالة من آليات التطوير والتجديد والإبداع الدينامى . ولعل المطلع على جدول أو محاضر جلسات مجالس الجامعة أو الكلية أو القسم يجدها حاشدة بالقضايا الإدارية والتنظيمية (امتحانات، قبول وتوزيع الطلاب ، التحويلات ، جداول الدراسة وتوزيعها ، الميزانية والإنفاق ، الإعارات إلخ . .) ، وتكاد تخلو من مناقشة للمسائل العلمية إلا حين تتحول إلى مشكلات إدارية. ولا شك فى أن طغيان الهموم الإدارية، مع أهميتها، قد يصيب الجامعة بالرتابة والجمود . ولعلنا لا نكون مغالين فى انطباق مقولة فيلسوف التربية باولو فريرى فى حديثه عن جامعات أمريكا اللاتينية ؛ حين يقول (إننا نحكم أن ثمة خللا فى حياة الجامعة ، حين يكون فيها كل شىء على ما يرام ، فليس لدى الطلاب ما يشكون منه ، وليس لدى الأساتذة ما يشغلهم ، وأن القافلة تسير منضبطة ساكنة كانضباط الصف الذى يفرضه مدرس صارم فى المدرسة الابتدائية) .

ثالثًا: إعادة النظر فى بنيةالإدارة وتسلسل مواقع اتخاذ القرار ، بما يحد من المركزية الحاكمة والمقيدة للكليات والأقسام ، وأن تتسع مواقع اتخاذ القرار وحرية التصرف علميًّاوماليًّا إلى مستويات الوحدات اللامركزية . وفى ضوء متطلبات الإنجاز السريع والكفء تاخذ الإدارة على مختلف المستويات بالتقنيات الحديثة كاستعمال الكمبيوتر فى إدارة وتسيير مرافقها وعملياتها الإدارية ،ويتخلل ذلك كله مبدأ الإدارة الاقتصادية السديدة والرشيدة فى توظيف مختلف الموارد والإمكانات . والإلحاح فى هذا التوجه

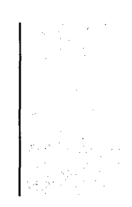
مرتبط بالتوجهات السائدة فى ظواهر العولمة من حيث تناقص المعونات والمنح للدول والمؤسسات فى المستقبل المنظور .

رابعًا : لاتنطوى ثورات المعرفة والتكنولوجيا على مجرد أجهزتها ومعداتها ، والتى ينبغى الاستخدام الأمثل لها ، وإنما تحتضن فى المقام الأول ، منهجًا راسخًا للتفكير ، تنظيرًا أو تطبيقًا . ومن ثم يجىء تكوين الذهنية العلمية بمقوماتها فى التوجه النقدى والتجريبى والتحليلى والتركيبى والمنطقى والبنائى والتاريخى والمنظومى والتفاوضى والتاملى والتقييمى والإبداعى ، باعتبارها موجهات لتوظيف المعرفة ومصادرها وآلياتها . وهذا التفكير الذى نطلق عليه « العلمى » هو الحصاد الحقيقى الذى ينبغى أن يبقى فى الذهن ، حتى بعد أن ينسى الخريج تفاصيل ما تعلمه من مقررات دراسية فى الجامعة .

خامسًا : كذلك تتطلب ثورة المعلومات مراجعة وتطويرا لمناهج البحث العلمى التقليدية السائدة فى البحوث العلمية ، ومن المفترض أن يعين على ذلك تكوين الذهنية العلمية فى مرحلة التخصص الدقيق وإجراء البحوث وتطبيقاتها . وفى هذا الصدد لم يعد أسلوب تجزئة الظواهر أو المواد شرطًا لازمًا وكافيا سواء فى البحوث الطبيعية أو الاجتماعية ، كما لم تعد امتدادات الانتظام الخطى ، وبخاصة فى مجتمعنا بمفارقاته ، قادرة على الضبط فى التشخيص والتنبؤ ، وهذا يستدعى الاهتمام بمناهج التداخل والتشابك والرؤية المنظومية ، والعلاقات الدينامية فى دراسة الموضوعات ، وعلى محورى الزمان والمكان . هذا فضلاً عما حدث من تطور فى مناهج البحث وسياقاته من نظريات النسبية والتفنيد والتعقد والكارثة والانقطاع والفوضى (الشواش) والأنساق البيئية وهدايات الحدس والبصيرة؛ مما أحدث تطورات هائلة فى مفاهيم البحوث وأصول المعرفة وتطبيقاتها التكنولوجية .

لقد غدا إنتاج المعرفة من خلال البحث مغامرة عقلية واستكشافًا لمجاهيل المادة والإنسان والمجتمع ، متجاوزًا تلك الأنماط الشكلية فى صياغة إطار البحوث من تحديد للمشكلة وانتهاء بنتائج متوقعة ومنبتة عن علاقاتها وبيئتها ومناخها ، وتأتى النتائج

كأنها هى تحصيل حاصل، لا تسمن ولا تغنى من جوع للمعرفة الجديدة والتوظيف المجدى. ومع تنمية الذهنية العلمية، واقتحام ما تطورت إليه مناهج البحث، يلتقى التعليم بالبحث، ويغذى كل منهما الآخر، ويصبح العرض والطلب فى نتاجهما زادًا بشريًّا فى التنمية، وثروة معرفية لها مردودها الاجتماعى الخصيب.



نحو رؤية مستقبلية لتطوير مؤسسة الجامعة (٣)

آليـات العولـمة ومطالبهـا

يمكن اختصار الوسائط التكنولوجية الجديدة فيما يلى :

أولاً : لقد كان من آثار تلك الثورات المعرفية والتكنولوجية أن تعددت وتنوعت مصادر المعرفة؛ وبخاصة من خلال الكمبيوتر وشبكات المعلومات والاتصالات. وغدت حافزة على التعلم الذاتى وميسرة لجمع الحقائق وتخزينها واسترجاعها وتصنيعها، وهذا التنوع والتعدد والتجدد فى مصادر المعلومات، ويسر الحصول عليها كفيل بأن يحدث تطويرًا فى مصدر المعلومات الوحيد فى جامعاتنا، حيث تظل قضية الكتاب الجامعى المقرر، وما يرتبط به من مشكلات من أخطر معوقات جامعة المستقبل فى مصر . وبصرف النظر عن الأمور المادية المرتبطة به، وما يقترح لها من حلول ميسرة، إلا أن هذا الكتاب هو الأداة المسيطرة على عملية التعليم والتعلم، من خلال التلقين من جانب الأساتذة، ومن خلال الحفظ والاسترجاع البنكى للطلاب من أجل الامتحانات . وهكذا تختزل عملية التعليم فى شخص واحد هو الأستاذ، وفى مصدر واحد هو الكتاب. أضف إلى هذا ندرة الجديد المعرفى فى هذا الكتاب، وعدم مجاراته فى كثير من الأحيان لما تعج به ثورة المعلومات فى تسارعها من رؤى جديدة فى عالم المعرفة.

إننا نشعر جميعًا بأن هذا تحد خطير لابد من إيجاد حل حاسم لمشكلاته ، وفى أقرب وقت ممكن ، كسرًا لمفهوم السلطة المعرفية فى مصدرها الأحادى القاطع والملزم. هذا فضلاً عما فى هذا من اختزال لطاقات الطلبة فى تنمية الحفظ والتذكر، وما يولده من مقاومتهم لأية أسئلة امتحان خارج الكتاب المقرر، ولأى إعمال للتفكير فى مقبل

أعمالهم. ومن المعلوم أن مصادر المعلومات متعددة سواء فى مختلف المراجع، أو من خلال شبكات الإنترنت، أو من خلال المجلات العلمية وأبحاثها. إننا لا نريد لطلابنا أن يقعوا فى تصنيف الفريق الجائع للمعلومات، بينما طلاب جامعات أخرى تنفتح شهيتهم النهمة؛ سعيًا للحصول على مزيد منها بفضل تكنولوجيا التعليم ووسائطها المتعددة.

ثانيًا: إذا كان الاهتمام بإدخال الكمبيوتر فى مناهج الدراسة الجامعية ضرورة باعتباره أداة تحكمها متطلبات المعلوماتية فى جامعة المستقبل، ومع أن ذلك شرط لازم لكنه ليس بكاف حتى لا نقنع بشراء آليات التطور والتحديث دون جوهره. ويكمن الجوهر فى تنمية مقومات التفكير العلمى، الذى تمليه الإفادة الحقيقية من أجهزة الكمبيوتر وشبكات المعلومات، كما سبقت الإشارة إلى ذكره.

ثالثًا: إن تأكيدنا على الثورة المعلوماتية والإفادة من شبكات المعلومات، أمر لا جدال فيه، ومع ذلك فإن الرصيد المعلوماتى فى تدفقه المستمر، وفى مواقعه المختلفة على مسارات الإنترنت، وفيما يمكن أن يحدثه من تخمة واضطراب يتطلب قدرة ناقدة قبل توظيف ما يتاح فيه من معلومات. والواقع أن ما يرصد فى تلك المسارات يحمل معلومات جزئية مبسطة، كما قد يحمل أمورًا مبهمة ومعقدة، كما قد تتسم بالاتساق والتناقض، وبالوقائع والتخيلات، وبالأخلاقى وغير الأخلاقى، وبالصحيح والزائف، وبالعلمى والتجارى. وهذا يفرض على الإفادة المثلى من هذا المصدر الهام من مصادر المعرفة، قدرات الفرز والإدارك، والنقد والانتقاء، والتحسب والبصيرة فى التعامل مع تلك المعلومات؛ من أجل توظيفها فى عمليات التعليم والبحث. وينبغى أن يتضمن أى مقرر فى مجال استخدام الكمبيوتر والإنترنت تدريبًا على الالتفات لمخاطر المعلومات فيها، تقييما لمصادرها ومضامينها، ما ظهر منها وما بطن.

رابعًا: ثم إن ثورة الاتصالات وبخاصة ما تبثه برامج الفضائيات تقتضى الإلمام بما يمكن تسميته بالوعى الإعلامى، الذى يدرك السياقات الثقافية لمصادر تلك البرامج، وللأساليب والتقنيات التى توظفها من حيل إلكترونية وتركيبية وإخراجية؛ لكى تنفذ

من خلالها إلى عقل المتلقى وتتسرب إلى وجدانه. وأعتقد أن من مسئوليات التكوين فى المقررات التى تسمى عادة بمتطلبات الجامعة، أن يوضع برنامج نظرى وعملى لتنمية الوعى بالرسائل الإعلامية؛ من أجل تكوين القدرة الفاحصة والفارزة والناقدة لتلك الرسائل، وبخاصة من محطات البث الفضائية الأجنبية وغيرها من الفضائيات الهائمة.

خامسًا: لما كان عصر العولمة لا مكان فيه للقدرات العادية لدى الأمم فى سوق التنافس القائم على التميز فى اكتساب المعرفة وإنتاجها، يصبح التعليم بعامة الجامعى بخاصة تعليمًا للتميز وللجميع، أى تعليمًا يشحذ طاقات كل متعلم وينميها إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه، دون قبول أو رضا بمستويات النجاح العادى. ومن بين تلك الطاقات تظهر طاقات أكثر تميزًا، يتوجب تنميتها وحفزها، من خلال برامج خاصة للمتميزين أو من خلال تقديم مقررات إضافية لهم، كما كان الحال على أيامنا فى جامعة القاهرة بالنسبة لطلاب الامتياز، أو بما يعرف أحيانًا بمرتبة الشرف الأولى، بدءًا من سنوات الدراسة الجامعية.

سادسًا: وكما تسعى الجامعة إلى حفز التميز فى طلابها، فعلى الجامعات أن تختار لها مجالاً أو تخصصًا معرفيًّا أو تكنولوجيًّا تركز عليه ليكون اللحن المميز لها بين بقية الجامعات، إلى جانب اهتمامها بالتخصصات الأخرى. وقد تتباين وتتنوع الجامعات فيما يعتبر محورًا لتميزها التعليمى أو البحثى، مما يوفر للمجتمع الموارد البشرية المؤهلة على أعلى المستويات وبأرقى الكفاءات من مختلف الجامعات.

ومن الضرورى فى هذا الصدد مراجعة قاعدة الأقدمية كمعيار لاختيار القيادات العلمية والإدارية، ولعلنا نلحظ عالميًّا أن كثيرًا من شباب الأساتذة قد احتلوا مواقع قيادية على أساس إسهاماتهم العلمية أو الفنية أو التنظيمية أو المجتمعية. ومن ثم تقتضى حيوية الجامعة وتميزها، مؤسسةً وطلابًا، على كفاءة وتميز قياداتها، التى لا ينبغى أن يحرم الشباب من مواقعها، إيثارًا للعافية البيروقراطية على أساس معيار السن.

ومما يدفع إلى ضرورة التأكيد على شعار التميز والإبداعية فى عمليات التعليم والتعلم وإنتاج المعرفة، ما سوف تجده الجامعات المصرية الرسمية من منافسة فى إعداد

الكفاءات البشرية فى أوائل الألفية الثالثة مع الجامعات الخاصة والجامعات الأجنبية الأمريكية والفرنسية والبريطانية والألمانية، وغيرها من الجامعات ، التى يحتمل أن تتوطن على أرض مصر .

سابعًا : ومما يساعد على الإبداع والتجديد فى الجامعات تنوع المدارس الفكرية فى الرؤى المعرفية، والمقاربات المنهجية، والمناظير والنظريات التفسيرية. وفى هذا الصدد يكون الأستاذ أو مجموعة من أعضاء هيئة التدريس معنيين برؤية موضوعية تؤلف مدرسة فكرية معينة. وقد يحتضن البعض الآخر مدرسة تختلف كثيرًا أو قليلاً عن الأولى، وسوف تفسح هذه التعددية الفكرية مجالاً لإثراء المعرفة والتعليم، ولفتح آفاق جديدة فى تناول قضايا المجتمع والطبيعة والإنسان، وما تتطلبه من حلول وبدائل لمعالجة مشكلاتها. الأستاذ المدرسة هو موقف ومنهج ورؤية، موقف علمى رصين فى مجال تخصصه، ومنهج ناقد بناء إزاء قضايا مجتمعه، ورؤية معرفية متكاملة نافذة يتحلق حولها تلاميذه ومريدوه .

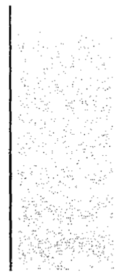
ومن خلال ذلك تتبارز المدارس وتتلاقح على أساس الفكر والرؤية، وليس على أساس الأشخاص والأهواء، ويتنامى رصيد المعرفة من خلال الحوار، وتتوثق العلاقة بين الأستاذ والطالب، ويدرك الطالب أنه ليس هناك نص وحيد للمعرفة مطلقًا وقطعيًا، وأن ثمة وجهات نظر فى تفسير الحقائق وتوظيفها. وبهذا أيضا تتولد المرونة الذهنية والانفتاح العقلى للمتغيرات والتحولات والاجتهادات، التى تحقق التلاؤم مع الثورات العلمية والمعرفية حاضرًا ومستقبلاً .

وفى جميع الحالات يظل مناط التميز بعامة وتكوين مدرسة علمية بخاصة متجسدًا بالقوة والفعل فى أستاذ الجامعة (رسالة لا وظيفة). ولعلنا إذا أردنا اختزال مقومات التعليم والبحث الجيد المبدع، فسوف نجد تجسيده فى كيان قدرات الأستاذ العلمية المتنامية مع علوم العصر، مع الحرص على تفرغه لمسئولياته نحو طلابه ورسالة جامعته. ومن ثم فإنه يمثل فيها مركز الدائرة، وطاقة القوة المحركة، والمنارة الهادية لكل من المؤسسة والمجتمع .

ثامنًا: إن الجامعة أولا وأخيرا، مجتمع من الطلاب والأساتذة والأجهزة الإدارية والخدمية، يحكم مسيرته إطار ديمقراطى للتفاعل بين مختلف وحداته وأفراده ، ومحور هذا التفاعل الديمقراطى، كفاءة العملية التعليمية، والوفاء بأهدافها فى تكوين طلابها والإنتاج العلمى الجديد، والمنفعة فى الخدمات التى تؤديها لحركة التنمية فى مجتمعها، ومن ثم فإن قياداتها العلمية على مستوى الكلية والأقسام ، ينبغى أن تتم من خلال الانتخاب، باعتباره المعيار الديمقراطى لمنصبى العميد ورئيس القسم، فهما الطاقة المحركة للنشاط التعليمى والبحثى، وكذلك ينبغى مشاركة الطلاب فى تقييم ما تجرى به العملية التعليمية من تنظيم وكفاءة، بما فى ذلك تقييم ما حصلوه وأفادوه من أساتذتهم .

أما بعد :

فتلك هى بعض الخواطر حول نموذج لرؤية جامعة المستقبل فى مصر. وهى تشق طريقها فى تدافع من مخاضات ثوابتها ومتغيراتها على الأفق الزمنى القريب والمتوسط على صورة ذلك النموذج التنظيرى. بيد أنه ـ مع الأسف ـ نجد أن مجمل الواقع مفارق لتصور ذلك النموذج، سواء أكان ذلك فى الأحوال السادرة فى الجماعة، أم فى ثيابها الكاسية، التى تشهد عديدًا من الخروق والثقوب والرقع. واعتقد أنه لا مخرج لنا بغية إصلاح الأحوال وجديد الثياب، إلا بسعى صريح مخلص لصياغة ميثاق شرف لمهنة الأستاذ الجامعى فى أداء رسالته الجامعية، وذلكم هو إحدى السبل لكى يصبح نموذج الجامعة واثق الخطوة يمشى ملكا فى تطوره، قمينًا بعرش المعرفة ، وجديرًا بتقدير المجتمع لرسالة الجامعة الخطيرة، وإسهامها الخصيب فى صنع الحياة على أرض مصر ، ولنموذج كل جامعة فى أقطار عالمنا العربى .



علامتان فى دعم التعليم الجامعى (٣)

رغم لسعة البرد هذا الشتاء فقد أدفأ صدرى ما دعا إليه بيان الحكومة، الذى ألقاه السيد الدكتور رئيس مجلس الوزراء أمام مجلس الشعب (٩٩/١٢/١٨)، من إيجاد فرص عمل جديدة للشباب بصورة عامة، وتخصيص عدد (٦٠٠٠) وظيفة لأوائل الخريجين من العشرة الأوائل من كل قسم فى جميع الجامعات والمعاهد. ومنطلق هذا التقرير - كما أشار سيادته - إلى أنه «لا يعقل أن يترك هؤلاء دون عمل، فى الوقت الذى نكرر فيه الدعوة لرعاية الموهوبين وتنمية جهود البحث العلمى، وسوف يلحق هؤلاء بوظائف بحثية، نعد بهم الجيل المشارك فى التنمية التكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية».

ولقد كان هذا التدبير من الأمنيات التى رددتها فى عدد من اللقاءات مع وزيرى التعليم والتعليم العالى فى رابطة التربية الحديثة خلال السنوات الماضية، كما دعوت لها فى مقالات سابقة، فضلا عن تكرارها فى إحدى اللجان الفرعية المنبثقة عن اللجنة القومية لاستراتيجية تطوير التعليم العالى، وتستند هذه الدعوة إلى جانب ما تفضل به السيد رئيس الوزراء من مبررات قيمة هذه الخطوة فى الحفز والتجويد للعملية التعليمية فى الجامعات والمعاهد العليا. وأقتبس هنا ما ورد فى إحدى مقالاتى الصحفية: (لقد غدت مشكلة التحاق الخريجين من التعليم الجامعى/ العالى بسوق العمل منذ فك الارتباط بين الشهادة والتوظيف مشكلة حادة ومؤرقة لأولئك الشباب وللمجتمع. ولعل من بين ما يمكن اتخاذه فى هذا الصدد - تخفيفًا جزئيًّا للمشكلة - الالتزام الأدبى والتنظيمى ما دام القانونى غير وارد بالسعى لإيجاد فرص لتعيين العشرة الأوائل فى كل

تخصص من تخصصات الكليات فى الجامعات المصرية، سواء فى القطاع الحكومى / العام أو القطاع الخاص. . ومع أن قلة من هؤلاء الخريجين المتميزين سوف تجد سبيلها إلى وظائف المعيدين، لكن بقيتهم سوف تقع فى دوامة الإحباط والتذمر. وقد تترسخ هذه المشاعر السلبية لديهم بل ولدى غيرهم ممن هم فى مرحلة الدراسة؛ على اعتبار أن التميز لا عائد له. ومن ثم فلا حاجة إلى (وجع الدماغ) فى الاجتهاد والتحصيل، بينما المجتمع فى حاجة ماسة لرعاية التميز وتوظيفه فى مطالب السوقين المحلية والعالمية بتياراتها التنافسية الحادة.

(وتشتد الأزمة فى إحباطها حين تستأثر سوق العمل ـ لأسباب متعددة ـ بخريجى الجامعة الأمريكية أو غيرها من الجامعات الأجنبية. بيد أن الالتزام الأدبى بتعيين الأوائل من خريجى جامعاتنا ـ على الأقل ـ سوف يؤدى إلى تنامى دافعية التجويد لدى طلاب جامعاتنا». ولدى اقتناع بأن قدرًا كبيرًا مما نشكو منه من التدنى النسبى لمستوياتهم العلمية، إنما يعزى ـ إلى حد غير قليل ـ إلى ضعف الأمل فى فرص العمل بعد التخرج، وقد لا يصلون إلى صنعاء وإن طال السفر).

لا شك أن تعيين أوائل الخريجين خطوة حاسمة فى مسيرة الألف ميل نحو هدف العمالة والتشغيل، مما فتح الباب أمام طلابنا فيما يمكن أن يتاح لهم مستقبلا من المزيد فى فرص العمل المنتج والمجزى.

وأود أن أشير فى هذه المناسبة إلى المبالغة المفرطة فى اتهام خريجى جامعاتنا الرسمية بعدم ملاءمة مستوياتهم ومهاراتهم لاحتياجات سوق العمل. بيد أنه إذا كان فى مناهج التعليم العالى حاليًا مواقع من القصور لا مشاحة فى وجودها، فإن سوق العمل ذاتها مصابة بكثير من القصور imperfections. والجبهة التعليمية تشهد منذ العام الماضى جهودًا حثيثة ومكثفة لتطوير التعليم العالى، من خلال المؤتمرات واللجان العديدة، التى تصدت لعمليات تطويره، بنية ومناهج وأساليب وآليات؛ لكى يسهم فى تأسيس القاعدة العلمية والتكنولوجية وتهيئة القوى البشرية الكفوءة لصناعة النهضة فى مصر الغد.

وتلتقى خطوة تعيين أوائل الخريجين بانطلاقة أخرى نحو تحقيق العدل الاجتماعى فى فرص الالتحاق بالتعليم الجامعى / العالى؛ بحيث لا يكون العسر المالى حائلاً دون

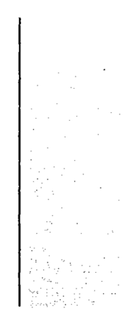
متابعة بعض الطلاب لدراساتهم، وذلك من خلال ما يعرف بنظام (الدين المؤجل)، وفى هذا الصدد يشير بيان الحكومة إلى أنه سوف يبدأ اعتبارا من الفصل الدراسى القادم؛ أى من أول فبراير (برنامج للمنح الدراسية، يتيح للطالب المقيد بإحدى الكليات والمعاهد والراغب وغير القادر على تغطية كل احتياجاته . . فى حدود ألف جنيه للعام الدراسى وسوف يمنح هذا المبلغ على شكل قرض شخصى، ودون فوائد، ويسدد على أربعين سنة، تبدأ بعد سنة من تاريخ التحاقه بعمل منتظم بعد التخرج)، وهذا تدبير تتخذه معظم الجامعات فى أوروبا وأمريكا لمساعدة الطلاب المحتاجين، بيد أن فترة سداد الدين لا تتعدى ما بين ٢٠ ـ ٣٠ سنة .

وهنا نجد إجراء بالغ الأهمية يكتمل به إلى حد كبير التحقيق العملى لجانب من جوانب مفهوم تكافؤ الفرص فى التعليم. وقد دلت كثير من الدراسات الاجتماعية لفرص التعليم على تدخل أوضاع الأسرة الاقتصادية فى مدى تمكين المتعلم من الاستمتاع بحقه فى متابعة نموه العلمى الذى يستحقه. والحاصل أنه فى المجال التعليمى لا تنطبق قاعدة المساواة المطلقة أو التامة، كما هو الشأن فى المساواة أمام القانون، استنادًا إلى المساواة فى نقطة البداية، بل إن العدالة الاجتماعية فى هذا المجال تغدو عرجاء، حين تعتمد على التماثل فى المستويات العلمية والتحصيلية (المجموع المؤهل)، وإنما تتطلب إنصافًا تفرضه الحاجة أو الضرورة، ومنها ضرورات العسر الاقتصادى، التى تتيح للفقراء من الطلاب قرضًا، يكفل لهم الوفاء بحاجاتهم المعيشية خلال سنوات الدراسة .

وإذ نركز على هذين المعلمين من معالم التوظيف للخريجين والمنح الدراسية للطلاب، نسعد كذلك بأن تتصدر قائمة الأولويات الاستراتيجية السعى إلى توفير «مزيد من الأموال والجهود والأفكار الحديثة والواقعية والانضباط والجدية للتعليم والصحة» مع إيلاء مزيد من الرعاية المادية والأدبية والتعليمية والتدريبية للموهوبين، فى إطار من تعاظم مسئولية الدولة فى هذه المجالات، باعتبارها الأسس الراسخة للتنمية البشرية لثروة مصر الحقيقية، التى لا تنضب، كما نسعد بقفل الباب على مصراعيه حول ما يثار أحيانًا من جدل فى الحد من مجانية التعليم العالى، أو ما يقال عن ترشيد إنفاقه فى هذا الصدد .

سادساً

أفكار شائكة لتطوير التعليم الجامعى



من المشكلات الجامعية الشائعة (١)

الجامعية الشائعة (١)

يقال عادة إن أى تطوير أو تغيير يقتضى الدخول فى (عش الدبابير) ، وإن اقتطاف الورد قد يصيب بوخز الشوك ، ومن يطلب الحسناء فليُغلها المهر ، على حد قول الشاعر ، بما يعنى قدراً من التضحية والمشقة لقاء العائد النهائى . وبهذه المغامرة الفكرية ، سوف تثير بعض أفكار هذا المقال رجرجة فى بعض المجريات ، التى سادت فى بنية المؤسسة الجامعية وأجوائها ، على مدى أكثر من قرن من الزمان منذ صدور قانون تنظيم الجامعات عام ١٩٧٢. وأغتنم فرصة الجهود الجادة والحثيثة ، التى تبذلها لجان المجلس الأعلى للجامعات ؛ لوضع استراتيجية لتطوير التعليم الجامعى / العالى ، عسى أن تجد أفكارى نصيباً من الاعتبار .

أصول الفقه التربوى

وأحسب أننى لست فى حاجة إلى تأكيد أصول الفقة التربوى ، الذى تستند إليه الجامعة فى أداء رسالتها . وتتلخص فى حق التعليم للجميع بما فى ذلك المرحلة الجامعية لمن تتوافر لديهم القدرات التى تؤهلهم للالتحاق بها ، ومن تكافؤ الفرص والإنصاف فى الإفادة من منارتها ، بصرف النظر عن الجنس أو الموقع الجغرافى أو الاجتماعى . كما تتلخص رسالتها في تعليم جيد فعال لشبابها ، وفى البحث والإنتاج العلمى، تغذية وارتياداً لمشروعات النماء عمرانًا وبشرًا ، وفى المشاركة بالفعل والمشورة فى جهود الدولة وقطاعاتها التنفيذية ، متوجة رسالتها بإشاعة المعرفة والثقافة العلمية والاستنارة القومية. وذلك كله فى خضم متغيرات العولمة وتكييفها والتكيف معها بما

تحمله من وعد ووعيد ، وفرص ومخاطر . وفى القلب من بنية الجامعة تحتل القوى البشرية بتنظيماتها موقع الطاقة المحركة ، من هيئة التدريس إلى قياداتها العليا والعاملين بها فى مختلف المستويات .

وفى هذا السياق المركب ، وفى محاولة لتطويره أدعو إلى تجاوز ما يتردد عادة من أن قضية تزايد حجم الطلاب (الكم) فى جامعاتنا هو العامل الرئيسى في إعاقة التطوير الحقيقى والتجويد لمستويات التعليم فيها ، وذلك نوع من أحادية التفسير وسهولة التبرير لأوضاع أكثر تعقيداً ، ولممارسات تاريخية طال بها العهد فأصبحت تؤخذ على علاتها . وانطلاقاً من كل ما سبق ، واستناداً إلى خبرات شخصية ، وإلى رؤية للمواقع الاستراتيجية التى أعتقد في فاعليتها لتحريك ما يحيط بها وبالجسم الجامعى كله ، أود أن أطرح الأفكار التالية :

مرض البيروقراطية

أولاً : من الملاحظ فى الأغلب والأعم فى نشاط المؤسسة الجامعية السيطرة والاهتمام الملح بالجانب البيروقراطى فى أولوياتها وهمومها ، وحركة الأداء فى مهماتها اليومية والموسمية . ويتجلى ذلك فى مختلف مستوياتها التنظيمية ، سواء على مستوى الجامعة أو الكلية أو القسم ، وفى مسائل القبول والتحويل وتوزيع الطلاب والامتحانات والترقيات والإعارات والتعليمات والمخالفات المالية والسلوكية ، إلى غير ذلك من المسائل الإدارية . ومع أهمية هذه الأمور ، إلا أنها تطغى على معالجة القضايا العلمية والفنية والتخطيطية بما يدفعها إلى المرتبة الثانية. وتزخر محاضر جلسات مجلس الجامعة والكليات والأقسام بالشئون الإدارية . وقليلاً ما تجد مناقشة لقضايا فاعلية التدريس أو البحوث أو توجيه الطلاب ورعايتهم ما تستحقه من مساحة أو تركيز .

لذلك اقترح أن تنقسم المجالس الجامعية على مستوى الجامعة والكلية إلى اختصاصين ، مجلس للشئون العلمية والفنية ، وآخر للشئون المالية والإدارية . وعلى مستوى القسم تخصص اجتماعات محددة لكل من الأمرين العلمى والإدارى .

ثانيًا : لماكانت هيئة التدريس فى الكلية هى الطاقة المحركة لرسالة الجامعة ، ينبغى الاستثمار الأمثل لطاقات أعضائها بما يحقق الأهداف المنشودة من تلك الرسالة . وهذا

يقتضى وضع نظام وضوابط محددة للالتزام الجاد بمهمات العمل الجامعى ، سواء فى التدريس أو البحث أو الأنشطة أو المشورة الفنية ، وبإعطاء مزيد من الوقت و«التواجد» فى كلياتهم . ومن المسلم به أن حرية الأستاذ الجامعى - أياً كان تخصصه - لا تعنى أن يفعل أو لا يفعل ما يشاء حسب ما يشاء متجاوزاً لمسئولياته الشرعية فى إطار قسمه وكليته وجامعته .

ثالثاً: من الملاحظ أن بعض أعضاء هيئة التدريس بعد بلوغهم درجة الأستاذية تفتر لديهم همة البحث والإنتاج العلمى والنشاط الاجتماعى والثقافى ؛ لذلك أقترح تأسيس مرتبة جامعية أعلى ، يمكن أن نطلق عليها (الأستاذ المتميز) يرقى إليها الأستاذ - دون حدود زمنية - طالما أثبت قدرات وإنجازات متميزة فى إنتاجه العلمى وجهوده فى العمل الجامعى .

رابعًا: من المعلوم أن عملية التعليم والتدريس لا تحظى بها تستحقه من متابعة وتقييم ، والطلاب هم أصحاب المصلحة الحقيقية من مدى فاعلية تلك العملية . وجرت ترقيات أعضاء هيئة التدريس على التقييم من خلال البحوث المقدمة للجنة العلمية المعنية ، ولا تدخل مدى كفاءة التدريس معها . وتدل الخبرة على أن الطلاب هم من أفضل من يقومون أساتذتهم ، وهذا أسلوب متبع فى معظم الجامعات الأمريكية ، دون أى غضاضة أو تربص بأساتذتهم . وفى هذا الصدد أقترح أن يتم تقييم الطلاب لأساتذتهم فى استمارة معدة لذلك ، بحيث تكون فى البداية وعلى سبيل التجربة رسالة بين الطلاب وبينهم ، دون علاقة رسمية مع القسم أو الكلية . وبهذه الرسالة التقييمية يستطيع الأستاذ من خلالها أن يتعرف ما أصاب فيه ، وما غاب عنه خلال تدريسه لمجموعة معينة من الطلاب فى مقرر ما .

محتوى كئيب :

خامسًا: مع كل الجهود المحمودة لحل مشكلات الكتاب الجامعى - طالما أننا لانستطيع الاستغناء عنه - يظل بعض الأساتذة يصدرون كتباً باهظة السعر . بيد أن الأدهى من هذا ما تتصف به بعض الكتب من كآبة فى المحتوى وفى طريقة العرض . ولعلى لا أكون مبالغاً أو متعسفاً ، حين نجد أن كثيراً منها لم يطرأ عليه أى تجديد منذ

عشر سنوات، وتشى بذلك سنوات المراجع الواردة فى الكتاب ، ولن يسعد قارئها من الطلاب أو غيرهم بها لا يجد فيها مما يجرى فى مجتمعنا من تطور ، ولا بها تعج به الثورات المعرفية من أفكار ونظريات ورؤى جديدة فى عالم المعرفة . هذا فضلاً عن افتقادها لمنطق فى عرض المادة ، ووضوح فى العبارة وسلاسة فى الأسلوب تلائم مستويات الطلاب . وأتساءل - دون معرفة لمعالجة هذه المحنة - كيف يمكن إيجاد نظام لضمان التجديد المعرفى فى الكتب الجامعية ؟ وهل يمكن أن يطلب من أستاذ أى كتاب مقرر أن يشجع طلابه على الاطلاع على كتاب أو كتابين آخرين كجزء من متطلبات امتحانهم؟

شكوى صارخة

سادسًا: لدى اقتناع راسخ يزداد رسوخاً ، فى ضوء مقومات المواطنة فى القرن القادم، جوهره ضرورة التوسع فى فرص التعليم الجامعى إلى الدرجة ، التى يصبح فيها جزءاً من منظومة التعليم الأساسى بمعناه العام . وتلك رؤيتى المستقبلية للتعليم الجامعى فى مستوى الليسانس والبكالوريوس ؛ أى الدرجة الجامعية الأولى . بيد أن خبرتى تدفعنى إلى التشدد فى الالتحاق بالدراسات العليا ، والإعداد لدرجتى الماجستير والدكتوراه . وهنا تتنامى الشكوى الصارخة من تدنى مستويات الدراسات العليا والرسائل الجامعية ، رغم أن جلها أو معظمها يحوز تقدير ممتاز ومرتبة الشرف الأولى . ومن المعروف أن من يلتحق بالدراسات العليا حالياً ينبغى أن يكون حاصلاً على تقدير جيد فى الدرجة الجامعية الأولى . لكن هذا المستوى لم يعد شرطاً علميًّا كافياً فى ضوء مستويات الرسائل الجامعية، بصورتها الحالية. ومن ثم ينبغى رفع التقدير المؤهل إلى مرتبة جيد جداً ليكون لدينا معيار أصلح لفرز أصحاب الكفايات القادرة على البحث العلمى . ونحن هنا فى مجال إعداد باحثين ومتخصصين فى مجالات دقيقة رفيعة المستوى، قادرة على مواصلة إنتاج المعرفة العلمية الجديدة والمتجددة ، مما تمليه علينا ضروريات التميز للمتميزين من القوى الفاعلة فى سياق التنافس العالمى فى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية والثقافية ، وسوف نتابع فى مقالنا التالى شئون تعيين العمداء، والأساتذة المتفرغين ونظام الإعارات، وخدمات المكتبات، وإعداد المعلمين.



إعداد الكفاءات البشرية .. لصناعة المستقبل (٢)

فى مقالنا السابق طرحنا مجموعة من الأفكار حول بعض المشكلات الشائكة التى ينبغى معالجتها عند صياغة إستراتيجية لتطوير التعليم الجامعى ونواصل هنا تقديم ما يعن لنا من مقترحات حول مشكلة إعداد الكفاءات البشرية .

أولاً : منذ حوالى خمس سنوات أقر المجلس الأعلى للجامعات مبدأ تعيين العمداء فى الكليات الجامعية من قبل رئيس الجامعة واعتماد المجلس الأعلى . وقد جرى التقليد منذ العقود الممتدة من منتصف السبعينيات حتى قبيل منتصف هذا العقد . على أن يتم اختيار العميد بالانتخاب المباشر من بين أعضاء هيئة التدريس ، ولرئيس الجامعة أن يختار واحداً من بين المرشحين الثلاثة ، الذين أحرزوا أكثر أصوات الناخبين . وباستثناء حالات نادرة كان رئيس الجامعة يقوم بتعيين الأول من بين أولئك الثلاثة ، وكان ذلك إجراءً ديمقراطيا أشعر هيئة التدريس بأن لها دوراً فى اختيار من يُسيِّر شئون كليتهم .

ومع إلغاء مبدأ الانتخاب وتطبيق مبدأ التعيين ، اعتبر معظم الجامعيين أن فى ذلك انتقاصاً من حقوقهم فى عهد يؤكد فيه قائد نهضتنا السيد رئيس الجمهورية تمسكه المطلق باستمرار المسيرة الديمقراطية والعمل على ترسيخها . بيد أن تفسيرات قانونية قد طرحت لتفصل بين وظيفة العميد ممثلاً منتخبا ، وكونه مديراً تنفيذيًّا لقانون الجامعة ونظمها ولوائح كلياتها ، وتغلبت الوظيفة التنفيذية لتدعم مبدأ التعيين . ونحن من خلال المجريات الواقعية لمبدأ التعيين وخبرات كثير من أعضاء هيئات التدريس نرى

أن الوظيفة الرئيسية للعميد هى تمثيل كليته ، وإلا لماذا لقب عميداً . وإذا كانت مهمته إدارية ، فعلينا أن نسميه مديراً ، وهو فى جميع الحالات مسئول أمام رئيس جامعته فى الوقت ذاته . وقد نجم عن التعيين أن أصبحت المسائل الإدارية والنزوع إلى اهتمامات إدارة الجامعة تطغى على اهتمامات الكلية ، فنًّا وبشراً وتنظيماً وعمراناً .

لذلك اقترح مراجعة عيانية من واقع الخبرة ـ لا قانونية فحسب ـ لموضوع تعيين العمداء، بغية العودة إلى نظام الانتخاب ، وأن يشارك فى عملياته جميع أعضاء هيئة التدريس بمن فيهم المعيدون والمدرسون المساعدون . كذلك يتم انتخاب رئيس القسم من بين فئة الأساتذة ، وبالشمول نفسه فى المشاركة . ويقينى أن ذلك سوف يؤدى إلى مزيد من الاستقرار وكفاءة الأداء فى الكلية والقسم العلمى ، وتخفيف عن أعباء القيادات الجامعية .

ثانياً : هناك حاجة ملحة إلى مراجعة نظام إعارة أعضاء هيئة التدريس للعمل فى الخارج ، تصل لفترتين كل منها خمس سنوات ؛ أى تبلغ مدة الإعارة عشر سنوات قد تمتد أحياناً إلى ١٢ سنة ، وهذا يعنى أن يقضى عضو هيئة التدريس زهاء(٤٠) فى المائة من مسيرته العلمية خارج جامعته . وقد يعاد العضو وهو فى مرتبة مدرس ليعود إلى الجامعة أستاذاً . ويعنى ذلك أيضاً أن تستغنى الجامعة من خلال هذا النظام عن ما بين (٢٥ - ٣٠) فى المائة من هيئات تدريسها ، فى الوقت الذى تشكو من تدنى مستويات التعليم وازدحام المدرجات والمختبرات، ومطالب متابعة الثورات العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية . وقد شاب هذا النظام كثير من السلبيات والتحايلات والاحتكارات مما هو معروف . وأجزم بأن مدة الإعارة فى النظام ليس لها مثيل فى معظم جامعات العالم ، وبخاصة فيما أعلم من نظم الجامعات البريطانية والأمريكية والكندية .

وقد يكون لهذا النظام فى العقدين الماضيين مبرراته الاقتصادية فى سبيل الحصول على العملة الصعبة . لكننا اليوم لم يعد لهذا الأمر شأن كبير . وبنوكنا تزخر ببلايين الأرصدة الدولارية ، فضلاً عن احتياطات أرصدتنا الدولية . ومهما كانت التضحية

الدولارية ، فإنها تتضاءل أمام قلق التوتر انتظارًا لفرص الإعارة الأولى والثانية ، وأمام آثار الاغتراب والجمود أحياناً لكثير من الأساتذة ، إثر الغيبة الطويلة بعيداً عن مجريات الحركة الفكرية أو العلمية فى مصر ، أو ما قد يعترى بعضهم من الاسترخاء العلمى فى عصر تدفق المعلومات غير مسبوق بعد أن توافرت له الطمأنينة الشخصية المادية الميسرة .

وفى ضوء ذلك اقترح مراجعة هذا النظام ، والعودة إلى تحديد فترة الإعارة متصلة أو متقطعة - إلى خمس سنوات فقط لا غير كما يقال ، وعلى من يريد أن يمد إعارته إلى أكثر من هذه المدة ، فله أن يقدم استقالته .

ثالثاً : ويبقى فى شئون الأستاذية قضية نظام الأستاذ المتفرغ بما يعنى حالياً أن أى أستاذ يبلغ سن التقاعد يحق له بحكم القانون أن يواصل عمله كأستاذ متفرغ فى قسمه وكليته . وقد أدى هذا النظام بالفعل إلى أن يصبح عدد الأساتذة المتفرغين في بعض الأقسام أكثر من عدد الأساتذة العاملين ، وسوف يتزايد هذا العدد عاماً بعد عام . والقضية هنا ليست قضية عواطف أبوية أو مجرد تكريم للأساتذة السابقين ، فذلك أمر مفروغ منه . وله وسائل أخرى للتعبير عنه . وإنما مناطها مدى قدرة الأستاذ المتفرغ على الاستمرار فى عطاء متجدد ، وإسهام فعال فى الأنشطة العلمية والبحثية . ومع الاعتراف والتقدير لما يحققه البعض فى هذا الصدد ، إلا أنه ليس من المتوقع أن يتسم الجميع بتلك الطاقات . وقد يحدث أحياناً أن يبلغ بعضهم درجة من إيثار العافية ، متكئاً على رصيده السابق وقيمة الأقدمية ؛ مما يؤدى به ـ بطريقة واعية أو غير واعية ـ إلى فرض أبوة أستاذيته على الأجيال الصاعدة من أعضاء هيئة التدريس العاملين ، ومما قد يولد إحباطات وتوترات فى العمل الجماعى داخل القسم .

لذلك اقترح أن تحدد مدة الأستاذ المتفرغ بعد التقاعد ، وأن يتم امتدادها بعد ذلك ، فى ضوء تقييم عام لإسهاماته العلمية وأنشطته المجتمعية والثقافية .

رابعاً : لما كان التطوير الجامعى يستهدف إعداد الكفاءات البشرية لصناعة المستقبل ، ولما كان عصر المعلوماتية يتطلب مهارات الكمبيوتر والإلمام باللغة الإنجليزية

بالذات . يصبح من الضرورى الاهتمام المتزايد فى جميع كليات الجامعة وأقسامها بالتركيز على تمكين الطلاب من السيطرة على مهارات هذين المصدرين من مصادر المعرفة الجديدة والمتجددة . ومع الاهتمام بهذين المصدرين فى التعليم الثانوى على الأقل سوف يتطلب الأمر إعداد برامج متطورة وملائمة لهاتين المهارتين على المستوى الجامعى . وقد دعوت فى مقالات سابقة إلى أن تتضمن شروط ترقية المدرس إلى درجة أستاذ مساعد ما يثبت تأهيله واقتداره فى مجال الحاسب برامج وتوظيفاً ، وفى اللغة الأجنبية ، استيعاباً وترجمة علمية رصينة .

خامسًا : لقد أصبح من المنظور المعرفى الناجع أن تتضمن السنة الأولى فى كل كلية تغطية عامة لمقررات مشتركة لطلابها ، بما فيها بعض المقررات العامة المعروفة بمتطلبات الجامعة ، والتى يمكن الاتفاق عليها . وأن يبدأ التوسع فى التخصص فى السنوات التالية ، وأن يكون فى كل تخصص اختيار للطالب فى المزاوجة بينه وبين تخصص آخر كالمزاوجة بين الطبيعة والأحياء مثلاً ، أو بين التاريخ والاقتصاد ، أو بين الطب والاجتماع ، وأن تتضمن السنتان الثانية والثالثة دراسة إحدى المواد الاختيارية ذات المضمون الثقافى الإنسانى لطلاب الدراسات العلمية العملية ، وذات المضمون العلمى التقنى لطلاب الدراسات النظرية ، وأن يتم التركيز الكامل على التخصص ومزاوجاته فى السنه الرابعة ـ الخامسة . وبهذه التوليفة من المقررات يتحقق قدر ملائم من التكامل المعرفى عرضًا وطولاً .

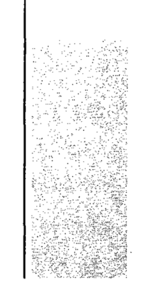
سادسًا : نظام الامتحانات محتاج إلى مراجعة مستفيضة وعميقة ، بما فى ذلك نظام الفصلين الدراسيين واللذين تقتطع منهما الامتحانات بصورتها الحالية جزءاً ملحوظاً من العام الدراسى .

وتظل مشكلة نظام (الكنترول) كأسلوب لتنظيم تلك الامتحانات مهدراً للوقت ، ولابد من البحث الجاد الذى ينطلق من الثقة بهيئة التدريس لتغيير هذا النظام . وإذا كان ولابد من الاحتفاظ به مرحليًا ، فليكن مقتصراً على السنة النهائية لدرجة الليسانس أو البكالوريوس .

سابعًا : لا تعليم ولا تعلم إذا لم تكن المكتبات ظهيرهما الكفء ، رصيداً متجدداً وتنظيماً ميسراً ، ومشجعاً على ارتيادها ، وتنظيفاً لبيئتها الغابرة ، والتى أدت بالبعض إلى اعتبارها مقابر للكتب . وإنى لإدعو القيادات الجامعية إلى زيارة لهذه المؤسسة الخطيرة ، التى ران عليها الجمود ، فضلاً عن الخمود على بعض العاملين فيها . ومن عجائب بعض المكتبات ألا تجد فى رصيدها من الكتب ما ألفه الأساتذة فى أقسامها وكلياتها ! وأتساءل هل يمكن أن يطلب من كل عضو من أعضاء هيئة التدريس أن يودع فى المكتبة ثلاث نسخ من مؤلفاته إلي جانب الكتب المقررة . والواقع أن الاهتمام بتطوير المكتبات ، مكاناً وزاداً وتقنية وتنظيماً ونظافة ، مما لا يحتاج إلى بيان أو تأكيد .

ولعله من الضرورى أن تتزود المكتبات الجامعية بالبنية الأساسية التكنولوجية لاستخدام الإنترنت بالجامعات والمكتبات فى الخارج . وهذا الاستخدام سوف يعوض إلى حد ما صعوبة شراء مكتبات جامعاتنا على المجلات العلمية . وأشارت إحدى الدراسات المقارنة إلى أن متوسط اقتناء كليات الطب فى أمريكا يقدر بحوالى (٥٠٠) مجلة علمية متخصصة ، بينما يبلغ المتوسط المناظر فى كليات الطب فى مصر حوالى (٥٠) مجلة .

ومع الاتصال بشبكات الإنترنت ومواقعها المطلوبة سوف يمكن الحصول على المعلومات من المجلات العلمية وغيرها من المصادر من أى موقع فى العالم ، وبتكلفة زهيدة .



بين المدخلات والمخرجات الجامعية (٣)

أفكار شائكة لتطوير التعليم الجامعى

نتابع فى هذا المقال الأخير طرح مجموعة أخرى من الأفكار التى تتصل بما يجرى حاليا فى مؤتمرات وندوات ولجان لتطوير التعليم الجامعى ، والتى تستهدف تنظيم بنيته وكفاءة مدخلاته ومخرجاته ، وفاعلية أنشطته التعليمية والبحثية . وقد حرصنا منذ بداية هذه المقالات على تقديم اقتراحات ، يمكن ترجمتها إلى إجراءات عملية ، تمثل مواقع استراتيجية - وليس صياغة استراتيجية - اقتناعًا بأن تلك المواقع ذات تأثيرات مضاعفة ، كما يقول الاقتصاديون ، تتجاوز فى تموجاتها دائرة واقعها المحدد ، لتنتشر إلى دوائر أخرى فى كيان المؤسسة الجامعية . وفى تسلسل مع مقترحات المقالين السابقين ، نوجز أفكارنا فيما يلى :

(١) : نود أن نؤكد أنه لا طريق إلى الالتحاق بالجامعة فى منظور العقد المقبل ، إلا من خلال امتحان الشهادة الثانوية العامة ، أو ما يعادلها ، ويظل دور مكتب التنسيق وعملياته من الثوابت المرحلية التى ينبغى الحرص عليها . والحاصل أن البدائل المقترحة فى هذا الصدد معقدة وعسيرة وذات تكلفة باهظة مع الشكوك فى جدواها . وأحسب أننا لسنا على درايات فنية وتنظيمية لإيجاد اختبارات موضوعية للقدرات والكفايات التى يمكن على أساسها ، قبول الطلاب فى ضوء المتطلبات الخاصة لمجموعات من الكليات . هذا فضلا عن أن مثل تلك الاختبارات عرضة للحذر والنقد ، وهى التى

تتخذها أحد المعايير للقبول فى معظم جامعاتها ، مما ليس متبعًا فى الجامعات البريطانية أو الفرنسية ، ثم إن اقتراح إضافة سنة بعد الشهادة الثانوية ، تكون قناة للإعدادية والتوجيه والانتقاء للالتحاق بالجامعة ، يمثل تكلفة عالية ، كما يخشى أن تكون تكرارًا لنمط الدراسة والامتحان فى الثانوية العامة .

ومن ثم فإنى أرى أن يظل امتحان الثانوية العامة بنمطه الحالى هو المعيار للالتحاق، مع تعديلات فى أسس وأوزان تقديراته . والوضع الحالى ، كما هو معروف، يقوم على تقدير درجات المجموع الكلى بما فيه درجات المواد المؤهلة لكل كلية ، يضاف إليها من درجات مادة المستوى الرفيع ما يتجاوز درجة النجاح والتعديل المطلوب ، إلى جانب درجات المجموع الكلى ينحصر فى (١) إعطاء وزن مضاعف (×٢ مثلا) للمواد المؤهلة ، (٢) جعل الامتحان فى ثلاث مواد للمستوى الرفيع ، بدلا من مادة واحدة ، منها المادة الحالية ، التى يختارها الطالب فى عدد مختار من المواد المحددة فى الامتحان ، تضاف إليها مادتان أخريان فى مجال المواد المؤهلة . وقد يختار الطالب منها، حسب قدراته ، مادة واحدة ، وقد يختار المادتين ليجمع مواد المستوى الرفيع الثلاث .

ويتم توزيع امتحان مواد المستوى الرفيع على السنتين الثانية والثالثة فى امتحان الثانوية العامة ، وليس فى نهاية السنة الثالثة وحدها ، كما هو النظام المتبع حاليًا فى مادة واحدة . ويشترك أساتذة الجامعات فى وضع امتحانات الثانوية العامة ، مشاركة كثيفة بما فى ذلك امتحانات المستوى الرفيع . ويتاح للطالب حق تأجيل الامتحان فى المادتين الإضافيتين من المستوى الرفيع إلى سنة أخرى ، دون أن يضار فى نتائجه من هذا التأجيل ، كما لا تتقادم رخصة الثانوية العامة مهما تأجل طلب التحاق الطالب بالجامعة . وبذلك نكون قد جمعنا بين مزايا المجموع الكلى ، وأعطينا وزنًا مضاعفًا للمواد المؤهلة، ، وأوجدنا معيارًا للتمايز بين الطلاب من خلال عدد ودرجات المستوى الرفيع ،ويتألف من ذلك كله مؤشر مركب يمكن الاتفاق على قيمه النسبية فى المجموع الكلى المطلوب .

(٢) : من المعروف أن شهادات التخرج للناجحين فى السنة النهائية بتقديرات مضمونها تقدير امتياز ، جيد جدا ، جيد ، مقبول ، وأقترح أن يضاف إلى هذا التقييم

العلمى ، تقييماً للمشاركة المتميزة فى الأنشطة الجامعية ، وأن يشار إليها في شهادة التخرج بما يبين تميز الخريج فى بطولات دولية (قطرية) جامعية فى مجال الرياضة، أو فنية أو علمية ، أو فى الأنشطة الثقافية والاجتماعية والقيادية خلال حياته الجامعية ، مع اتخاذ الإجراءات الكفيلة بالاستحقاق الموضوعى لتلك الإشارة فى شهادة الليسانس أو البكالوروس . ولا شك فى أن هذه الإضافة لمن هو جدير بها ، تمثل حافزاً مهماً للطالب وللكلية وتجسد أهمية النشاط الجامعى ، كما يمكن أن تكون عوناً للخريج فى التحاقه بسوق العمل .

(٣) : لقد غدت مشكلة التحاق الخرجين بسوق العمل منذ فك الارتباط بين الشهادة والتوظيف مشكلة حادة ومؤرقة ، ولعل من بين ما يمكن اتخاذه فى هذا الصدد - تخفيفًا جزئيًّا للمشكلة - الالتزام الأدبى التنظيمى - مادام القانونى غير وارد - بالسعى لإيجاد فرص لتعيين العشرة الأوائل في كل الجامعات المصرية ، سواء فى القطاع الحكومى أو العام أو الخاص . ومع أن قلة منهم قد تجد سبيلها إلى وظائف المعيدين . لكن بقية هؤلاء المتميزين سوف يقعون فى دوامة الإحباط والتذمر ، مما قد يرسخ فى مشاعرهم ، بل وفى مشاعر الطلاب فى مرحلة الدراسة ، بأن التميز لا عائد له . ومن ثم فلا حاجة إلى (وجع الدماغ) فى الاجتهاد للتحصيل ومكابدة عناء التعليم والتعلم ، بينما نحن فى حاجة إلى حفز التميز ورعايته وتوظيفه توظيفاً أمثل فى السوق المحلى والعالمى بتياراته الحادة فى تنافسها .

ومن الملحوظ أنه في سوق العمل الحر آلياته وفى انتشار دوائر النشاط الاستثمارى الأجنبى ، يحظى خريجو الجامعة الأمريكية وغيرهم من خريجى الجامعات الأجنبية ، وعما قريب من خريجى الجامعات الاستثمارية الخاصة - يحظى هؤلاء بنصيب الأسد من فرص العمل ، بسبب تمايزاتهم النوعية والاجتماعية، وسوف يؤدى ذلك الالتزام الأدبى بتعيين الأوائل من جامعاتنا المصرية عمليات التعلم . ولدى اقتناع بأن ضعف الأمل فى فرص العمل يعتبر من العوامل المهمة ـ بل لعله من أهمها ـ المؤدية إلى ما نشكو منه فى الحديث عن تدنى المستويات العلمية لطلابنا . وليس هناك مجال للإشارة إلى موضوع عمالة الخرجين أو بطالتهم بصورة عامة . لكن النقطة التى أركز عليها هى حول

التساؤل فيما يمكن اتخاذه من إجراءات محددة أو تنظيم عملى داخل الجامعة أو فى وزارة القوى العاملة ، من أجل ضمان فرصة عمل للمتميزين من الخريجين ، بل ولطمأنة الطلاب المتميزين أثناء الدراسة من إمكانية توفير فرص لهم بعد التخرج .

(٤) : ونعود مرة أخرى إلى قضية فاعلية أعضاء هيئة التدريس فى العملية التعليمية، إذ ليس كل باحث جيد هو بالضرورة مدرس جيد . وقد جرى العمل منذ سنوات عديدة على تنظيم دورات تدريبية لإعداد المدرس الجامعى ، وتدريبه على التدريس الفعال بمهاراته وأساليبه ومناهجه . ويبدو أن هذه الدورات التدريسية قد أخذت تتقلص مدة واهتماماً والدعوة ملحة إلى عودة الاهتمام بهذه الدورات وتوفير التمويل والتنظيم لقدرات وفنون المحاضرة والعرض والمناقشة ، فإننا فى حاجة اليوم إلى تدريب مدرسينا على توظيف ما يتاح من الوسائط التعليمية والتكنولوجية فى عمليات التعليم والتعلم .

(٥): مما يعزز النمو المعرفى والخبرة المتجددة لدى المدرسين والأساتذة المساعدين من أعضاء هيئة التدريس ، إتاحة الفرصة لهم ؛ للإفادة من البعثات القصيرة إلى خارج للاطلاع على ما يستجد من معرفة فى مجال تخصصهم وعلى تطبيقاته العملية والمؤسسية. ويضاف إلى نمط الإيفاد فى بعثات توفير الفرص والإمكانات لهم للمشاركة فى الندوات والمؤتمرات والدورات التدريبية فى الخارج. ومن الملاحظ أن المستفيد بهذه الفرص فى الأغلب هم الأساتذه والعمداء ، مع أن الفريق الأول هو أجدر وأحق من أجل استمرار نموه العلمى . وقد تكون الأفضلية للفريق الثانى للتمثيل الرسمى فى المؤتمرات والاجتماعات الدولية فى المساحة المتاحة بالحديث عن تأسيس التقاليد والمبادرات العلمية والأنشطة الثقافية والاجتماعية فى الكليات والجامعات . وباستثناء قلة من الكليات ، أو فى تنظيم موسم ثقافى فى الجامعات ، أو مؤتمرات يقدم فى معظمها أوراق للترقية ، لا يشعر المرء بزخم وفاعلية للتقاليد والأنشطة العلمية والثقافية. ويتساءل المرء عما أصاب بعضها من التدهور فى أجوائها. وأذكر فى هذا الصدد ما أصاب جلال الجو فى مناقشات الرسائل ، التى غدت منذ السبعينيات مجالات للزهور والتصفيق والمشروبات والمأكولات . وأذكر أيضا ما كان سائدًا من

مبادرات للأساتذة يكرمون بها ، فى لقاء رصين متواضع ، المتميزين من طلاب قسمهم بإهدائهم مجموعات من الكتب والمراجع . ولن أنسى مبادرة الأستاذ الجليل والناقد الأدبى العملاق د . محمد مندور ، حين كان يسمعنا فى ساحة كلية الآداب فى أواخر الثلاثينيات وأوائل الأربعينيات سيمفونيات بيتهوفن وباخ وتشايكوفسكى واسترافنسكى وغيرها من ألوان الموسيقى الكلاسيكية ، وما يتبعها من شروح لطلاب قادمين من ريف مصر وحضرها ، ممن لم يسمعوا بهذا اللون من الموسيقى .

وأغتنم فرصة هذا المقال لأقترح نوعين من التقاليد الجامعية على مستوى الكلية والجامعة أولهما ، تقليد علمى بدعوة كل من يُرقى لدرجة الأستاذية إلى أن يقدم محاضرة تذكارية فى القاعة الكبرى بالكلية يستعرض فيها نوع إسهامه الأصيل من الإنتاج العلمى . كذلك ، وعلى مستوى الجامعة ، يدعى إلى محاضرة عامة يلقيها الحاصلون على جوائز الدولة التقديرية ، يقدمون فيها حصاد جهودهم العلمية والمجتمعية .

والتقليد الثانى الذى أقترحه ، هو منح الجامعة لدرجة الدكتوراه الفخرية أو درع الجامعة للمصريين ممن قدموا عطاء متميزا ، ماديا أو ماليا أو عينيا أو خدميا ، لتلك الجامعة ، وبخاصة من أبناء إقليمها . ويقينى أن هذه الدرجة أو ذلك الدرع سوف يحقق مزيدا من التلاقح بين الجامعة والمجتمع .

ثم أتساءل هنا لماذا انحسرت الاحتفالات الحميمة التى تقيمها الكلية أو الجامعة لخريجيها ولحملة الماجستير والدكتوراه والتى غدت باهتة فى معظم الحالات ، ينقصها رواء خطيب الحفل المتميز فى موقعه العلمى أو الاجتماعى ، بغض النظر عن علو مقامه الرسمى ، ولماذا أمست حفلات النشاط فى الكليات نشاطا سوقيا تصم الآذان فيه موسيقى وأغانٍ زاعقة ناشزة ؟ والواقع أن إرساء وتأسيس تقاليد جامعية علمية وثقافية يمثل جزءًا لا يتجزأ من رسالة الجامعة فى تكوين شبابها ، وفى توثيق عرى الربط بينها وبين مجتمعها المحلى والقومى .

وأتساءل أخيرا ، وليس آخرًا . متى وكيف يمكن التأسيس لتقاليد التكوين السياسى لطلاب الجامعة فى مناخ جامعى يقترن فيه التثقيف بالممارسة للتعددية

السياسية فى الإطار الديمقراطى . ولعل من أوليات من شروط التعلم فى الفقه التربوى أن يتلاقح الفكر والوعى بالفعل والممارسة . وينطبق هذا الشرط على فاعلية التكوين السياسى كما ينطبق على سائر قضايا التعليم والتعلم فى المؤسسة الجامعية .

أما بعد :

لعل القارىء يلحظ أننا لم نتطرق إلى مجال البحوث والإنتاج العلمى وخدمة البيئة والمجتمع ، باعتبارها مكونات مهمة فى رسالة الجامعة . وقد تتاح لذلك فرصة أخرى لمعالجة تلك الجوانب . وفى جميع الأحوال ، فإنى أزعم أن أهمية أية تفكير ناقد ينطلق من رؤية معينة ، إنما تكمن فيما يمكن أن يقدمه من مقترحات وإجراءات عملية بديلة تطرح مادة يأخذها واضعو السياسات مجالا للمنافسة والحوار والاعتبار . وقناعتى أن السعى إلى إضاءة شمعة أفضل من ذم الظلام والشكوى من العتمة ، وأن كل ما يفسح مساحة للفاعلية والحركة فى الجسم المؤسسى الجامعى هو خطوة فى تحقيق غاياتها من تحرير العقل واكتساب الثقة بالنفس لدى شبابها ، ومن ثم فهو أفضل من مجرد الصياح (والكلام الكبير ، مع مد حرف الياء) عن حرية الجامعة واستقلاليتها . ومن خلال ذلك الفكر الحقيقى لتجسيده ، وتحقيق قيم الرسالة الجامعية فى أداء يومى يتجدد ويتنامى فى اتساقه وتكامله عامًا بعد عام .



أفكار شائكة لتطوير التعليم الجامعى (٤)
تفادياً للترهل فى الجسم الجامعى !

الحديث عن النماء والعافية فى مجتمع اليوم الغد، يقتضى إيلاء الأولوية للتجدد فى والتقنية، باعتباره عاملاً حاسماً فى إحداث نهضة خصبة ثرية، تشيع فى مختلف مناشط المجتمع، الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والقيمية. ويترتب على الحديث المهموم بقضايا الواقع أن يتحول إلى فعل مؤثر فى معطياتها، ليتجاوز مشكلاتها، ويصحح مسيرة مؤسساتها. ولا خير فى تشخيص للأدواء والعلل إلا إذا اقترن بالفعل الجسور لمعالجتها. وهذا يتطلب الإرادة المقتحمة، مهما تكن قوى المعارضة، ومهما يكن الدواء مرًّا أو الجراحة مؤلمة أو باترة. ومن المعروف أن الرخاوة فى تبرير تلك العلل، إنما تؤدى إلى استفحالها، وتركها للزمن كى يحلها إنما يعنى مزيدًا من التردى وسوء الحال .

أذكر هذه البديهية العامة المألوفة؛ توطئة لاستعراض قضية مهمة من قضايا مؤسسة الجامعة فى مصر، وتلك هى ما تردد عن التدنى النسبى لمستوى التعليم الجامعى، بما لا يواكب التنمية المطلوبة للكفاءات البشرية العالية والغالية، وإسهامها فى حركة النهضة المنشودة . ويحفزنى إلى الكتابة فى هذه القضية ما يجرى حاليًا من سعى جاد حثيث، تقوم به عدة لجان فى المجلس الأعلى للجامعات لصياغة استراتيجية شاملة لتطوير التعليم الجامعى والعالى. وتدور مداولات تلك اللجان حول مختلف قضايا الجسم الجامعى، فتشمل سياسة الجامعة بأهدافها، وإدارتها بمستوياتها، وبنيتها الأساسية بإمكاناتها وتجهيزاتها، وتنظيماتها بقانونها ولوائحها، ومناهجها بتخصصاتها وفروعها، وطرق التعليم بوسائلها وتكنولوجياتها، ومعايير قبول الطلاب فى كلياتها

وأقسامها، ومناخ الحياة الاجتماعية فى حرمها، ومهمات الهيئات العلمية تدريبيًا وبحثًا وتثقيفًا وخدمة للمجتمع، والتمويل بموارده ووجوه إنفاقه.

وتستهدف تلك الاستراتيجية التى تتفاعل وتتشابك الجوانب السابقة فى مركبها المنظومى العمل على تناغم ذلك المركب وفاعليته، بما يحقق للجامعة دورها الشامخ المرتجى، قائدة من قيادات العافية والنماء فى مسيرة التقدم المنشود. وفى سياق هذا المشهد المنظومى لمكونات مؤسسة الجامعة، تعتبر مهمات أعضاء هيئة التدريس هى أهم المواقع الاستراتيجية فى تناول تطويرها لأداء تلك الرسالة، وتتمثل فى تلك المهمات ومن يقومون بها الدورة الدموية فى الجسم الجامعى. ويحتل (الاستاذ) موقع القلب فى تلك الدورة، باعتباره ذروة المكانة العلمية المحركة لمختلف أنواع التخصص، ومن ثم تتوقف على نبض القلب «الأستاذى» ما يمكن أن يتمتع به الجسم الجامعى من عافية ومناعة وحيوية، أو ما يمكن أن يصيبه من تقزم وهزال وترهل سلبًا.

وهنا نقترب من مركز القلب فى هذا المقال حيث تطرح المشكلة تساؤلا مفاده: إلى أى مدى يتابع (الاستاذ) الجامعى نموه المعرفى وتجدده الثقافى بعد أن يستوى على مرتبة الاستاذية؟ وأحسب أنه ليس لدى حيثيات قاطعة تجيب عن هذا التساؤل.. بيد أن لدى انطباعًا مستمدًا من ملاحظات وخبرات ومعايشة فى العمل والممارسة، وتتبع لما يصدر من إنتاج علمى لفريق من الاساتذة، لا أستطيع تقدير حجمه موضوعيًا، وإن كان ظاهرة منتشرة. ويدعونى هذا الانطباع إلى تقرير أن كثيرًا من الأساتذة يشعر بأن بلوغ تلك المرتبة يعنى نهاية المطاف فى سعيه العلمى، أو أنه كما يقال، قد (ختم العلم)، وفى غير قليل من تلك الحالات تغشى هذا (الأستاذ) مشاعر الاعتزاز والطمأنينة بما حصل، وبما توصل، وهو لا يسائل نفسه، لأنه لا يوجد من يسائله عما يحدث لنمو رأس ماله المعرفى والثقافى. وهو إذ يخلد إلى هذا الظل غير الظليل، قانع بأنه يفى بالتزاماته الجامعية، طالما ألف كتابًا أو بعض كتب مقررة، يدرسها لطلابه عامًا بعد عام، مع إضافات هنا وهناك، كلما اقتضت ذلك حاجات التسويق!!

ومن المفارقات أن يشهد الواقع توتر تلك الحالات لدى فريق من الأساتذة، فى

الوقت الذى تعج فيه ساحات الجامعة فى خطابها الرسمى وفى مؤتمراتها وملتقياتها، بصحيات ضرورة التحدى لتفجر المعرفة، والثورات العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية، وإلى الإفادة من عصر ثقافة الإنترنت وعلوم المستقبل. لكن تلك الصيحات لم تتعد مرحلة قول على قول، ولم تجد سبيلها إلى مراجعة هيئات التدريس والأستاذ فى القلب وفى النموذج والقدوة لما تعلم ولما تبحث، بل ولما تقرأ. ومع استرخاء القلب يترهل التدريس، وتتقادم المناهج، ويتضاءل حجم البحوث، وتفقد رسالته الجامعة فى مجملها طاقاتها الحيوية. والواقع أننا حين نشير إلى توقف البحث والإنتاج العلمى بين فريق من الأساتذة، إنما نؤكد فساد ثنائية التعليم والبحث. والمعروف أنهما مسار موحد فى تبادله، كل منهما منبع ومصب للآخر، يتم إثراء عملية التعليم بنتائج النشاط البحثى الذى يصب فيها، كما يهتدى النشاط البحثى بكثير من احتياجات عملية التعليم نظريًا وتطبيقيًا.

ومع كل الحساسية أزعم أن استرخاء فريق من الأساتذة عن متابعة نموهم المعرفى والبحثى هى ظاهرة لا تخطئها عين المراقب، ومستعد لمن يقنعنى بأنها مجرد هاجس شخصى، بل أدعو إلى اعتبارها فرضًا بحثيًا يستحق التثبت من صحته أو بطلانه من خلال دراسة ميدانية تتناول ذلك الفرض. وتسوقنى هذه القضية إلى تذكر مبدأين من المبادىء الحاكمة لعمل الأستاذ فى الجامعات الأمريكية، لهما صياغة مختصرة مسجوعة. أولهما (أنشر أو أختفى Publish or Perish أى على الأستاذ أن ينشر أبحاثه فى مجلات علمية أو يؤلف كتبًا مرجعية فى مجال تخصصه، (وتعنى الكتب هنا غير ما لدينا من كتب مقررة أو مذكرات)، وإلا فإن البديل هو أن يختفى من ساحة الأستاذية. والمبدأ الآخر هو (ابتكر أو تبخر) Innovate or Evaporate ، وهو دعوة ملحة للتجديد والابتكار والبحث، أوالانتقال إلى فضاء آخر غير جامعى. وعلى حجم ومستوى ما تقوم به الجامعات الأمريكية من بحوث وإنتاج علمى أو تقنى تتفاوت مراتب الجامعات والكليات والأقسام، ويتفاوت كذلك ما يتاح لها من موارد مالية، سواء من الولاية أو هبات المتطوعين، أو الطلب على بحوث ممولة من قطاعات الإنتاج والخدمات ومؤسساتها وشركاتها، فضلاً عن القطاع الحربى.

ويبقى بعد ذلك بل وقبله العرفان والتقدير للفريق الآخر من الأساتذة، بل والأساتذة المتفرغين، ممن يتواصل عطاؤهم العلمى، بحثًا وتأليفا وترجمة، ومشاركة فى الأنشطة العلمية والثقافية، وإسهامًا فيما يقدمونه من مشورة وخبرة فى قطاعات التنمية المختلفة فى مصر، وفى غيرها من الأقطار العربية والساحات الدولية .

وهؤلاء هم الذين أبقوا لجامعات مصر مكانتها كمنارات علمية، نحرص على ألا تخفت أضواؤها، بل علينا أن نزيدها إشعاعًا وتنويرًا وهداية فى حركة النهضة المصرية حاضرًا ومستقبلاً .

وأختتم عرض مشكلة الاسترخاء فى البحث والنمو العلمى لبعض الأساتذة، بالتذكير باقتراح، طالما تردد فى مؤسسة الجامعة، وهو تأسيس مرتبة علمية بعد درجة الأستاذية الحالية، ولنطلق عليها تسمية (الأستاذ المتميز، الأستاذ الجليل، الأستاذ المعطاء، أستاذ الكرسى) وأى تسمية أخرى. وتمنح هذه المرتبة للأستاذ الجدير بها، من خلال تواصل نموه وعطائه العلمى والثقافى، ولا أشك فى أن لدى لجان تطوير التعليم الجامعى والعالى من الأفكار والاقتراحات ما يثير التحفيز لمزيد من العافية والحيوية فى الجسم الجامعى؛ والذى يعتبر (الأستاذ) أهم مورد من موارد طاقاته الجديدة والمتجددة .

أفكار شائكة لتطوير التعليم الجامعى (٥)

جامعاتنا بين القيم المادية والقومية

دفعنى إلى كتابة هذه الأسطر ما قرأته فى صحيفتكم الفتية بتاريخ ١٩ / ٢ حول محنة الشابة الفلسطينية (أ. أ. د) وأختها . وملخص القضية كما وردت فى رسالتها إلى الأستاذ بلال فضل، هو أن هاتين الأختين الفلسطينيتين قد تعلمتا فى جامعتين مصريتين، وأنهت كل منهما دراستها بنجاح منذ ثلاث سنوات . لكن الجامعة لم تمكنهما من تسلم الوثيقة الرسمية لشهادة التخرج، وذلك بسبب عدم قدرتهما على سداد المصروفات والرسوم المتأخرة عليهما .

وففى مرارة عميقة تصف الرسالة الظروف المأسوية التى تحيط بهاتين الأختين، فكل منهما جامعية وغير جامعية، لديهما مؤهل للعمل وليس من يعترف به، تبحث عن عمل ولا تجد عملاً، يموت الوالد، تطرق سدى كل الأبواب للحصول على وثيقة الشهادة، تبحث عن عون يمتد إليها ، أو تمتد إليه للوصول إلى حقها المشروع، وها هى تلجأ إلى صحيفة الدستور، لعل أحدًا يستجيب !!

وقـد نمى إلى علمى أن هنـاك حالات أخرى مماثلـة جـراء هـذه المعضلـة . بيد أنى لا أظن أن الحل الحاسم لها يُلتمس من أهل الخير من رجال الأعمال أو من غير رجال الأعمال، وقد يكن لذلك أثره فى حالة فردية، وأن المسألة فى اقتناعى قضية مصرية ذات أبعاد قومية، فضلاً عن أبعادها الإنسانية. لذلك يتوجب أن يكون حلها من قبل الدولة انطلاقا من مسئولياتها القومية .

وموقع الإنقاذ فى الدولة يتجسد فى المجلس الأعلى للجامعات برئاسة وزير التعليم

السيد الدكتور حسين كامل بهاء الدين، وأملى وطيد فى أن يتبنى هذه المعضلة، وقد عرفنا إيمانه العميق بأن الموانع الاقتصادية ينبغى ألا تحرم ـ بأى حال من الأحوال ـ المتعلم من التمتع باستحقاقاته التعليمية والعلمية، سواء أكان من أبناء مصر أم من أبناء أمتها العربية. لذلك أرفع لسيادته هذه الشكوى، راجيًا النظر فى حالة هاتين الفلسطينيتين، وفى غيرها من الحالات المشابهة. فالموقف محسوم من ناحية الجامعة؛ حيث إنه لا أمل لها فى سداد ما تفرضه لوائحها من مستحقات مالية، وقد مضى على عدم دفعها ثلاث سنوات. ويتساءل المرء : ما الخسارة التى تتحملها الجامعة إذًا، إن هى أعطت هؤلاء شهاداتهم، ليسعوا من خلالها لشق طريقهم نحو حياة كريمة ؟ لا خسارة من أى نوع على الجامعة، والمكسب كل المكسب لهؤلاء الشباب ، إذ تمكنهم من الاعتراف بكفاءاتهم العلمية والمهنية، مما يتيح لهم فرصًا أوسع للعمل فى المؤسسات الفلسطينية، وفى مجالات تخصصهم .

إن ذلك المكسب عمل قومى جليل، حَرِىٌ بالمجلس الأعلى للجامعات أن يحققه. وبخاصة فى هذا الظرف التاريخى، الذى تنهض فيه مصر بدعم وتنمية المؤسسات الفلسطينية، وهى تتطلع مع الشعب الفلسطينى إلى بناء دولته المستقلة. يستطرد تفكيرى ، مغتنمًا هذه الفرصة، لأدعو المجلس الأعلى للجامعات كذلك إلى التخفيف ـ أو الإعفاء فى بعض الحالات ـ من حجم المصروفات الواجبة على الطلاب الوافدين من الأقطار العربية الشقيقة إلى جامعاتنا المصرية. ولاشك أن من بين الأسباب التى أدت إلى تقلص حجمهم منذ الثمانينيات، هو ذلك الارتفاع الباهظ فى المصروفات، التى على الوافدين أن يسددوا قيمتها بالعملة الإسترلينية. وتتراوح هذه المصروفات ما بين (٣) آلاف، (٥) آلاف جنيه استرلينى فى السنة حسب مستوى الدرجة الجامعية ونوع الكلية، وهذا يقابل ما بين (١٦) ألفا، (٢٧) ألف جنيه مصرى . وتبدو ضخامة التكلفة، إذا أدركنا أنها تقترب من التكلفة السنوية للتعليم الجامعى فى بريطانيا، وفى كثير من جامعات الولايات المتحدة الأمريكية وكندا . ولهذا السبب يؤثر أولئك الذين كان من الممكن التحاقهم بالجامعات المصرية التوجه إلى الجامعات الأجنبية ما دامت التكلفة متقاربة .

والقضية الجوهرية هنا هى الموازنة بين القيمة القومية ، مهما كانت عوائدها غير محسوسة ومن منظور الأمد البعيد ، من ناحية، وبين قيمة الحصيلة المالية، مهما كانت بالعملة الصعبة وحتى مع تزايد حصيلتها من ناحية ثانية، وأحسب أن كثيرًا من أساتذة الجامعة وغيرهم من المعنيين بدور مصر الرائد فى الثقافة العربية ينحازون إلى جانب القيمة الأولى، مع التضحية بجانب من القيمة الثانية .

وأحسب كذلك أنهم يحرصون ويعتزون بأن تكون الجامعات العربية ، وفى طليعتها الجامعات المصرية، حرمًا يلتقى فيه شباب الأمة العربية : معًا يتعلمون ويتعاملون ، يفكرون ويعملون، يتعايشون ويتفاهمون، يطرحون هموم واقعهم ويحلمون بما سوف يصنعونه لمستقبلهم، ومن ثم فإنها من بين الطاقات المحركة والمكونة لنماء ثقافة عربية مشتركة فى ألحانها، وإن تنوعت توزيعاتها .

لهذا تتجه دعوة مراجعة المصروفات الجامعية للوافدين حفزًا وتيسيرًا لاجتذابهم إلى حرم جامعاتنا وتوسيعًا لفرص التلاقى والتفاعل بينهم وبين شبابنا طلبًا للعمل واستقبالاً للحياة العربية المثمرة والمنتجة، وتلك رسالة قومية واجبة وملحة تعلو فوق كل قيمة مادية ؛ من أجل البقاء والنماء والتفاعل بندية كأمة فى خضم متغيرات الكوكبة وتحدياتها فى عالم اليوم والغد .

سابعاً

باولو فريرى
فيلسوف تحرير الإنسان

فيلسوف الأمل التربوى فى تحرير الإنسان (١)

هو من أعظم فلاسفة التربية ـ إن لم يكن أعظمهم ـ ممن أفرزهم العالم الثالث فى القرن العشرين، برازيلى المولد والنشأة، لم تقتصر أفكاره فى التأثير على موطنه، بل امتدت إلى القارة اللاتينية بأسرها، وإلى كثير من أقطار العالم الثالث فى أفريقيا وآسيا، بل واحتضنها فريق من أئمة التربويين فى القارة الأمريكية فى كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا. ومن المصادفات التى تستحق التنويه ما يقوم بينه وبين كاتب هذا المقال من تطابق فى تاريخ المولد، وهو عام ١٩٢١ . وقد نشأ فى بيئة فقيرة فى ميناء «رسيفى» على الساحل الشمالى الشرقى من البرازيل، وعانى مع أسرته مرارة الفقر، وبخاصة نتيجة لما تعرضت له من أعاصير الكساد الاقتصادى فى أوائل الثلاثينيات؛ مما أدى إلى تدهور أوضاع الأسرة المعيشية، وإلى خبراته المباشرة بقسوة الحرمان والقهر، وتداعياتها على النفس البشرية.

ومع ذلك كله ظل باولو فريرى فيلسوفًا متفائلاً بقدرات الإنسان وطاقاته، وبمكنته إذا ما هيأت له الظروف الملائمة أن تنضج باطراد مقومات إنسانيته، متحررًا من قيود القهر والاستغلال. ومن ثم يغدو حرًّا معبراً عن ذاته، متجاوزاً لما أسماه «ثقافة الصمت» وهامشية العيش، ومسلحاً بمصادر القوة من خلال إرادته، ووعيه بمقاصده فى الفكر والفعل. وبعبارة أخرى إنه يؤمن بقدرة الإنسان على الخلاص من إشكالية الإنسان المفعول بظروف القهر لصالح الإنسان الفاعل فى تغييرها، مستهدفاً صناعة

حاضره ومستقبله، ويعتبر بذلك رفيق طريق لفرانتز فانون فى محاولة فك الأغلال عن المنبوذين والمقهورين فى هذا الكوكب .

ولم يكن فيلسوفنا فريرى من أصحاب الأبراج العاجية، ولكنه ظل طوال حياته مناضلاً مشتبكًا مع الواقع، تلتحم فى أفكاره وحدة الفكر والعمل. وفى توأمة العمل مع الفكر، يقول «إننا نصنع الطريق فى الأرض بالمشى فيها»، وهو عنوان لكتاب باللغة الإنجليزية يسجل حوارًا بينه وبين مفكر أمريكى حول قضايا التعليم والتغيير الاجتماعى، يستحق الترجمة إلى اللغة العربية لما فيه من أفكار وخبرات فى الحياة ومعاناة للصعاب، وجهد فكرى عملى حول التعليم ودوره فى التغيير الاجتماعى.

● **المعلم المناضل**

ويكاد ينفرد صاحبنا بأنه من القلائل من فلاسفة التربية ممن تعرض للسجن والنفى من جراء آرائه؛ لأنه كان ملتزمًا بالعلاقة العضوية بين النظر والتطبيق، وما بينهما من علاقة جدلية تثرى وحدتهما فى تحريك الواقع .

وارتبط فريرى بعد تخرجه فى كلية الحقوق ودراساته فى الفلسفة وعلم النفس بتموجات الحركات السياسية فى البرازيل ؛ خاصة مع الحركة الديمقراطية الراديكالية، وما صاحبها من ضرورة التعليم الشعبى، حيث كان الأميون فى البرازيل محرومين من حق التصويت حتى أوائل الأربعينيات ؛ لذلك اشتغل بقضية تعليم الكبار ومكافحة أميتهم الأبجدية والسياسية بما يشحذ وعيهم للنضال؛ من أجل تحرير ذواتهم وتغيير أوضاعهم. . وقد ترسخ لديه أن النظام الديمقراطى لا يقوم على مجرد البنى والمؤسسات وتنظيماتها الرأسية، وإنما ينبغى أن يعتمد على مشاركة أفقية للجماهير، من خلال تعليم يشحذ الوعى بذوات المقهورين، ويكسبهم القدرة على الفعل والتأثير. وبذلك تشابكت أفكاره التربوية بالعمل السياسى، واعتباره التعليم وجهًا آخر للسياسة، كما سنرى فيما بعد .

وأخذ فيلسوفنا مع مجموعة من العاملين معه فى فتح مراكز لتعليم الأميين، واختار طريقة لذلك عرفت باسمه، تجعل من قراءة الكلمات والجمل مثاراً للوعى لواقع

الأميين، وبها يقيد تفكيرهم وإرادتهم من مظاهر السلبية وثقافة الصمت، وما يتخللها من قدرية وأسطورية. بيد أن هذه اليقظة التعليمية السياسية التى أخذت تشيع بين الفقراء والفلاحين، والتى أكسبتهم حبهم لمعلمهم ـ قد وضعته فى القائمة السوداء لدى العسكريين وكبار ملاك الأراضى فى البرازيل؛ خصوصًا بعد أن أصبح مديرًا للبرنامج الوطنى لمكافحة الأمية فى أوائل الستينيات.

ويأتى الانقلاب العسكرى ليحكم قبضته على السلطة فى البرازيل عام ١٩٦٤، فيوقف ذلك البرنامج لمحو الأمية، ويتعرض فيلسوفنا للسجن ٧٥ يومًا بعد محاكمة استمرت ٨٣ ساعة. وتتهمه إحدى الصحف الحكومية إذ ذاك بأنه «ينشر أفكاراً غريبة فى أرجاء البلاد، وأنه مخرب عالمى، خائن للمسيح وللشعب البرازيلى، فضلاً عن كونه جاهلاً وأميًّا!!» وتلك سلسلة من تلفيق التهم نعرفها من أخزم، كما يقول المثل العربى. وفى السجن بدأ فى تحرير واحد من أهم كتبه وعنوانه مترجمًا «التعليم كمنهج لممارسة الحرية»، والذى أتمه بعد أن خرج من السجن ونفى إلى شيلى. وفى هذا الكتاب يبدأ فريرى شرح ظروف المجتمع البرازيلى، وفى تنظيم أفكاره حول طرق التعليم التى تؤدى إلى تحرير الإنسان وتغيير أوضاعه، مناديًا بضرورة صياغة نمط من الاشتراكية للمجتمع البرازيلى، وداعياً إلى الثورة فى سبيل إنجاز تلك الصياغة.

● بصماته العالمية

ويستمر فريرى فى نشاطه الفكرى والعملى ونشر طريقته فى التعليم السياسى للأميين، وفى الدعوة إلى وضع التعليم فى جوهر السياسة، وإلى استهدافه تحرير طاقات الإنسان. واستمر متنقلاً من شيلى إلى تنزانيا وزامبيا وغينيا بيساو وجزر الرأس الأخضر ونيكارجوا، حيث حاضر وقدم مشورته فيما يتعلق بتطوير سياسات التعليم وطرائقه. كذلك امتد نشاطه إلى الجامعات الأمريكية والكندية، وإلى كثير من المنظمات الدولية الحكومية وغير الحكومية فى أوربا، وظل خلال كل هذا التجوال يناضل من أجل نشر أفكاره فى تواضع جم، يطرحها للمناقشة والتجربة، ومَردّ تواضعه ـ كما يقول «لأنى إنسان غير مكتمل ـ لا لأنى أريد الناس أن تحبنى لتواضعى، وإن كنت فى

حاجة شديدة لمحبة الناس، وإنما لأننى منفتح، ومنفتح جدا، لكى أتعلم من تلامذتى، ولعل هذه من أهم الفضائل التى ينبغى علينا نحن المربين أن ننميها، وإنى متأكد من أن الفضائل لاتأتينا كمنحة، أو أننا نصنعها بطريقة معرفية فحسب، ولكنها تنمو من خلال الممارسة، وعلينا أن نُكوِّن فى أنفسنا من خلال تلك الممارسة فضيلة التواضع».

● العودة إلى الوطن

واستمر فريرى مغترباً عن وطنه حوالى ستة عشر عاما حتى أوائل الثمانينيات، حين انقشعت سحائب الحكم الدكتاتورى العسكرى من البرازيل، حيث تولى عند عودته منصب الأستاذية فى كلية التربية فى الجامعة الكاثوليكية فى سان باولو، ثم أستاذًا فى كلية التربية فى جامعة كامبيناس الحكومية فى المدينة نفسها. وظل يعمل مع حزب العمال الاشتراكى الديمقراطى، وينتهى به المطاف الوظيفى إلى أن يعين مديراً عامًّا للتعليم فى بلدية سان باولو عام ١٩٨٩، وبذلك يتولى منصبًا تنفيذيًّا تتاح له فيه تطبيق أفكاره وطرائقه وتجربتها فى إطار حزب العمال الاشتراكى، الذى كان السلطة الحاكمة فى تلك المنطقة. ثم يستقيل عام ١٩٩١ وقد بلغ السبعين من عمره، وتكرمه بلديته؛ ليصبح «سفيرًا شرفيًّا» لها، يكتب ويحاضر ويناظر ويتحاور فى أرجاء الجامعات والمؤسسات التربوية فى أمريكا اللاتينية وأوربا والولايات المتحدة وكندا.

● الملامح العامة للفلسفة الفريرية

وإلى هنا يأتى مقالنا إلى نهاية أهم المعالم فى السيرة الذاتية لهذا الفيلسوف التربوى؛ والذى قال عنه أحد أساتذة التربية فى جامعة جنوب كارولينا فى الولايات المتحدة الأمريكية «علينا أن نقرأ فريرى فى عصر تلبسته تيارات ما بعد الحداثة وموت الذات «الذات الإنسانية»، ولهذا يعتبره كثير من النقاد الاجتماعيين أهم مفكر تربوى فى القرن العشرين لما لكتاباته من معانٍ فى إطار حقبنا المعاصرة». ولعل ذلك سوف يتضح لنا عند محاولة تعرف فلسفته، بقدر ما تسمح به المعطيات المتاحة، وفيما أطلقه عليها بعضهم تسمية «الفلسفة الإنسانية الديمقراطية الراديكالية»، مما يوحى لنا فى اللحظة

ذاتها بتوجهات المناضل الثائر شى جيفارا فى كوبا، والزعيم السياسى ألندى فى شيلى.
إنها فلسفة إنسانية لأن الإنسانية فى فلسفته منطلقة من ضرورة تحويل الإنسان من «كائن لغيره» إلى «كائن لنفسه»، ومن العمل على تخليص المقهورين من موات الصمت من أجل استرداد أصواتهم باعتباره الشرط الأساسى لتحرير إنسانيتهم.. وهى فلسفة ديمقراطية؛ لأنها تعتمد على الحوار فى توعية المقهورين من خلال التعليم، وتشدد على ضرورة مشاركتهم فى صنع القرار. وهى راديكالية؛ لأنها تتعامل مع ظروف الظلم وغياب العدل الاجتماعى وأحوال الفقر السائدة فى البرازيل والعالم الثالث.. ومن ثم كان لابد من فعل ثورى، عدل فيه عن استخدام العنف فى السنوات الأخيرة.
والرِديكالية فى قناعته، هى القيام بفعل ينطلق من الواقع ليحركه ويغير بنيته الاجتماعية، وهو يتبرم أحيانًا من الفلاسفة «لأنهم استطاعوا تفسير العالم بطرق مختلفة، لكن الأهم من ذلك هو العمل على تغييره، وهذا مما لم يقدم عليه كثير منهم».

ومهما يكن من تشخيص لفلسفته فى جوانبها المختلفة، فإنها كانت انطلاقًا من تراب أمريكا اللاتينية ومناخاتها وتضاريسها الاجتماعية والسياسية، ومن وضع الغالبية العظمى ممن أسماهم بالمقهورين ـ ماديًا ونفسيًا ـ فى سياق مجتمع تحكمه أقلية قاهرة ـ ماديًا ونفسيًا وهذا ما جعل لفلسفته صدى فى مختلف أرجاء العالم، حيث اتسع مفهوم القهر والمقهورين ليشمل تلك الفئات البشرية المهمشة فى الأقطار الصناعية، ومن بين تداعيات هذا الشمول تأثيره فى حركات مطالبة السود بحقوقهم المدنية فى الولايات المتحدة الأمريكية وجنوب أفريقيا منذ أوائل الستينيات.

● منطلقات فلسفته التربوية

تنطلق الفلسفة التربوية لباولو فريرى من تصورات جوهرية عن الإنسان والكون والمعرفة والتاريخ. وإذا أردنا أن نمهد لتعرف منظوره التربوى المتصل بسؤال حول «كيف يتعلم الناس أو كيف يعلمون أنفسهم؟» فإن ذلك يقتضى أن نتعرف تصوره للسؤال حول «كيف يمكن معرفة هذا الواقع؟»، وأخيراً «كيف يحدد الناس تلك القيم الجديرة بالنشاط الإنسانى»؛ حتى نتبين منظوره التربوى فى عملية التعليم والتعلم والوعى الاجتماعى.

بيد أن كل هذه التصورات الجوهرية إنما تتفاعل مع بعضها فى فلسفته بطريقة جدلية من خلال تناقضاتها أو تكاملها ، حيث إن نظرية الواقع الأنطولوجى ونظرية المعرفة الابستمولوجية والنظرية الأخلاقية والقيمية إنما تمثل الظهير أو الخلفية لمنظوره التربوى، من خلال علاقات تلك النظريات كلها واتساقها مع منطلقاته التربوية. ومن الضرورى هنا أن نؤكد فى معالجته الجدلية على صعوبة الفصل بين الذات والموضوع، وبين الوعى الإنسانى ومجال الوعى ومعطياته القائمة، أو بين التأثر والتأثير لكل من هذين الجانبين فى مجال القيم المنشودة وطرق التعليم والتعلم. وبالمنهج الجدلى يحدد فريرى ما هو واقعى، من خلال تعرف ما هو ليس بواقعى، وما هو إنسانى بما هو لا إنسانى، وما هو حقيقى بما هو كاذب أو مدرك بصورة مشوهة .

● النظرة إلى الوجود والواقع والمعرفة

إن المعطيات التى تقوم فى عالم الواقع والأشياء لا وجود لها خارج الإدراك الإنسانى، ويتم اكتشافها من خلال ما يقوم به العقل الإنسانى من بحث، وما يترتب على هذا الاكتشاف من توجه نحو العالم وتفاعل معه، تعكسه وتسميه وسائط التفكير/ اللغة فى وحدتها؛ إذ اللغة فى فلسفته هى الوجه الآخر للتفكير . ومن خلال هذا الاكتشاف والتأمل يقوم الإنسان بإعطاء «تسميات للأشياء فى عالمه وهى تسميات لإدراك ذاتى جماعى» ترمز للواقع المدرك، وليست صورة فوتوغرافية لذلك الواقع، وبذلك تتشابك وتتوحد عملية الإدراك الذاتى مع الموضوعات الخارجية المدركة، من خلال الإنسان العارف فى وجوده الجماعى.

وإدراك الواقع إنما هو «عملية»، وليس واقعة معطاة محددة ثابتة، وهو كذلك عملية اكتشاف مستمرة لاتنقطع للواقع، مرتبطة ومتغيرة بالبعد الزمانى. . وهنا يلتقى فريرى مع فلاسفة اليونان فى مقولتهم بأنك لا تستحم فى النهر نفسه مرتين. وهذا الإدراك مرتبط بالمكان أيضًا فى علاقة الإنسان بهذا المكان وما به من موجودات وثقافات.

ومن ثم إذا كان الواقع وموجوداته .ليس لها من حقيقة خارج وعى الإنسان ومدركاته، فإن الإنسان ذاته يعيش داخل هذا الواقع كما يتفاعل معه ويفارقه فى الوقت

ذاته، متميزا بذلك عن سائر الكائنات الأخرى على أساس قدرته على التأمل والتفكير فيما يضطرب فيه من أوضاع مجتمعه. وهكذا يصبح البشر كائنات علائقية تاريخية جغرافية، ويصبح الواقع مترجمًا بلغة علاقات الزمكنة «الزمان والمكان»، حين يعبر الإنسان عن الأحداث فى علاقتها بين هنا وهناك، أو فى علاقتها قبل هذا وبعد ذاك، أو فى علاقتها بين الماضى والحاضر والمستقبل، والخلاصة أن الإنسان يصنع تاريخه كما يصنعه تاريخه، من خلال قدرته على التفكر والقصد.. وحين تتعاظم تلك القدرة يتجاوز الواقع الراهن ليخلق واقعًا مغايرًا. وبعبارة أخرى فإن الإنسان فى كينونته ـ صيرورته إنما هو مسيرة تمثل سببًا ونتيجة للتاريخ والثقافة. وفى هذه الإنسان الإشكالية، يصبح فكر الإنسان المتحرر قادراً على أن يدفعه إلى أن يكون «أكثر مما هو» فى تفاعله مع الواقع المنغمس فيه ومن هنا يكمن الأمل فى تحرير الإنسان لذاته وبنضاله.

وينشغل فريرى فى كتاباته كلها بتأكيد هذه الخاصية الإنسانية، كما سعى الوجوديون إلى تأكيد ذلك أيضاً، وهى المميزة للإنسان عن الحيوان الذى هو كائن منغلق فى نفسه تدفعه غرائزه، كما أنه كائن لغيره الذى يسخره، لا ينفصل عن نشاطه، ولا يستطيع التفكير فيما يعمله. ولذلك تنعدم قدرته على تغيير سلوكه أو نمط حياته، وليس له ثقافة أو تاريخ، وزمانه ووجوده ثابتان لا يتغيران والإنسان بعكس ذلك تماماً ـ كائن لنفسه لا لغيره، يفكر ويفكر فيما حوله، قادر على الفعل، وقابل لتحدى ظروفه التى تحيط به وتستثيره، وقاصد على أن يتخذ له هدفًا وأن يلتزم به. ومن خلال ذلك كله يسعى الإنسان إلى تحقيق إنسانيته بدرجات متنامية من التحرير لواقعه الاجتماعى ولطاقاته وقدراته. ثم إن التعليم والتعلم من خلال الحوار هو من أهم القيم اللازمة لبلوغ تلك الصيرورة المتحررة فى تفاعل الإنسان؛ ليصبح صانع حضارته وتاريخه كما سنوضح ذلك فيما بعد.

ويستدرك فريرى مشيرا إلى ما يعوّق تحول الإنسان من الحالة المماثلة للحيوانية إلى حالة الصيرورة، نحو إنضاج مقوماته الإنسانية، وتبرز تلك العوائق فيما يتعرض له قطاع بشرى كبير من صنوف القهر المادى والنفسى والاغتراب، ومن أجل الوصول إلى

التحرير ـ الذى هو عملية متصلة، وليست حالة ثابتة تجىء ضرورة يقظة الوعى بذلك الواقع، مقترنة بالسعى والعمل والجهد الإنسانى للتغيير. وبذلك فإن المعرفة فى نظره مرتبطة بالواقع المعاش، وهى عملية تاريخية متطورة كما أن الواقع والوجود عملية صيرورة اجتماعية متطورة. ومن أجل تحرير فئات المقهورين من ثقافة الصمت والاغتراب، أعطى فريرى للمقهورين حق الثورة والعنف بمختلف الوسائل، رغم أنه عاد عن ذلك فى السنوات الأخيرة.

ويبرر استخدام العنف كرد فعل لعنف القاهرين، معتبراً أنهم هم البادئون باستخدام العنف، نظرًا لتجريدهم (المقهورين) من مقومات إنسانيتهم. ومع ما يبدو من تناقض بين تركيزه على الحوار والتعليم الديمقراطى السياسى، واستخدام العنف فى التحرير، فإنه يؤكد على ما يترسخ فى نفسية المقهورين من ازدواجية فى حالتهم النفسية، تتأرجح بين تعايش مع حالة الاستئناس النفسى إذعاناً للقاهر، وبين غليان نفسى تمرداً عليه. وليس هناك من سبيل للخلاص من هذه الازدواجية المحبطة غير إثارة الوعى لدى المقهورين وتنظيمهم للعمل الديمقراطى السياسى.

أهم مفكر تربوى فى العالم الثالث (٢)

المعروف من سيرة باولو فريرى أنه ولد فى البرازيل، وعاش فقيرا، وله دوره فى محو أمية شعبه بعد أن وهب نفسه ليخدم ويناضل فى مجال التعليم، حتى أصبح واحدًا من القلائل من فلاسفة التربية، ونواصل فى هذا الجزء المحاور الأساسية لفلسفته فى التعليم فيما يلى :

التعليم هو الوجه الآخر للسياسة

فى ذلك السياق يتضح أول محور أساسى من محاور المنظور التربوى لفريرى، حيث يؤكد أن التعليم والسياسة نسيج واحد فى لحمته وسداته. ولا يتردد فى هذا التأكيد على أن النشاط التعليمى عمل سياسى بالدرجة الأولى، وذلك هو اللحن المميز لمجمل فلسفته، من خلال تلك العلاقة الدينامية بين المعرفة والتعلم والسلطة. ويعزز ذلك بقوله (إن هناك وجها سياسيًا للتعليم، كما أن هناك وجها تعليميًا للسياسة، وترتبط آليات كل منهما وطرقه ووسائله بمدى الحرص على إعادة إنتاج الأوضاع القائمة، أو العمل على تغييرها إذا ما توافق كل منهما على السعى إلى تحرير طاقات الإنسان. وبهذا التصور للتعليم كعملية سياسية، وللسياسة كعملية تعليمية، يقرر أنه ليس ثمة تعليم محايد، وإنما هناك تعليم من أجل القهر أو تعليم من أجل التحرير. بيد أن أوضاع التعليم السائدة إنما تدعم جانب القهر، وتكوين ثقافة الصمت، والإذعان لسلطة القاهر، وإعادة إنتاج هذا النمط الإنسانى . ولعلنا نتذكر فى هذا السياق مقولة الطيب الصالح فى روايته «موسم الهجرة إلى الشمال» حين يشير إلى أن أصحاب السلطة إنما

يرسلوننا إلى المدارس لكى نقول لهم «نعم»، وأضيف من عندى أنهم يعلموننا أن نقول لهم «نعم» فى كثير من المواقف.

والتعليم كسياسة للسلطة المهيمنة تتجلى وسائله فى القهر السياسى فى معظم ما تتضمنه عناصره ومكوناته وعملياته المفروضة من أصحاب تلك السلطة. هناك توجه سياسى ـ لا ديمقراطى ـ حتى فيما يتجسد فى الفصل من العلاقة بين المدرس والتلميذ، وفى المناهج الدراسية، وفى أحادية الإجابة عن الأسئلة بالحقائق الثابتة المطلقة، وفى عدم التقدير لأفكار التلاميذ وخبراتهم، وفى عمليات الامتحان ومناخه، وفى مستوى الأبنية المدرسية فى مختلف أنواع المدارس؛ مما يوحى باختلاف مواقع التلاميذ ومكاناتهم فى المجتمع، وبين المدارس الخاصة والرسمية، وفى الإدارة البيروقراطية، وفى الكتب المدرسية المقررة، وفى نظام توزيع الطلاب على مختلف التخصصات، وفى القيمة التربوية المتدنية للفنون والرقص والموسيقى، وفى أساليب العقاب والثواب، وفى مدى الإنجاز أو الفشل، بل وفى اقتصار العملية التعليمية على التلقين والمعرفة المقدمة من المدرس دون اهتمام بعملية التعليم الذاتى، وفى إجهاض عمليات التفكير المبدع والخيال الحى، وفى العلاقة بين نوع التعليم وفرص العمل. . . إلخ.

● انعكاس السياسة فى المدرسة

ويرى فريرى إن كل ما يتعرض له المتعلم فى المدرسة من خبرات له أبعاد ونتائج سياسية، تتدعم سنة بعد سنة طوال مراحل التعليم، مستهدفة ترسيخ ثقافة السلطة، ومحققة للاتباع والتكيف مع المسلمات والقيم المعرفية والسلوكية التى تنشدها السلطة. وفى مثل هذا التلقين السلبى للمتعلم، لن يتهيأ له أن يجد نفسه كإنسان فاعل يستطيع تجديد المعرفة أو تطوير الحياة فى مجتمعه.

تلك هى بعض المفاصل التى تربط بين المضمون السياسى والتنظيم التعليمى، والتى تعكس فى التعليم التقليدى العلاقات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية فى البنية المجتمعية خارج نطاق التعليم، وهى فى المدرسة كما فى المجتمع تقوم باختصار على مفهوم سيادة السلطة وفرض ثقافتها، سواء من خلال المدرسة أو أجهزة الإعلام أو

غيرها من وسائل التوجيه والدعوة والدعاية. وفى المدرسة تختبىء السلطة وجوباً أو جوازاً فى مضمون ما يتعلمه الطالب، وفى الطريقة التى يتعلم بها، فالمعلم كما يقول فريرى هو مصدر المعرفة الوحيد، وكأنما التلاميذ ليست لديهم أية معرفة. وهو الذى يتكلم والتلاميذ يستمعون، وهو الذات الفاعلة والتلاميذ مفعول بهم. ومن ثم فإن موقف التدريس فى الفصل يمثل على هذا النحو موقف هيمنة السلطة السياسية فى المجتمع، مما يتناقض مع ذاتية المتعلمين ومعارفهم وحقهم فى المشاركة فى عملية التعليم والتعلم.. وفى مقابل ذلك تنشد وظيفة التعليم التحريرى العمل على اقتلاع ثقافة الصمت، وتمكين المتعلمين من أن يؤدوا دور الفاعل الواعى، إلى جانب دور المتلقى الواعى فى علاقة جدلية بين المرسل والمستقبل. ولا يعنى هذا أن يفقد المعلم إنسانيته وحريته كصاحب خبرة ومعرفة أنضج من طلابه، ولكنه فى الوقت ذاته لا يحق له أن يجردهم من خبراتهم ومن إنسانيتهم ومن حقهم فى المشاركة والتساؤل، ومن إدراك أن المعرفة قابلة للشك والتفنيد والمراجعة والتجديد.

● التوظيف الاجتماعى السياسى للتعليم

إن هذه الصلة العضوية بين السياسة والتعليم وما يتجسد فى الموقف التعليمى من تعارض أو تناقض فى المصالح بين المدرس «السلطة» والتلميذ «المذعن» تجد لها دعماً من أنصار المدرسة النقدية فى التربية من أمثال أساتذة مدرسة فرانكفورت، ومنهم: هوركهايمر وادورنو وهبرماس وماركيوز، ومنهم بورديو وفوكو فى فرنسا، وجيرو وماكلرن وإيرك فروم فى الولايات المتحدة. وهذه الفرقة من الفلاسفة وعلماء الاجتماع والنفس يتجهون فى تحليلهم للتعليم من منظور كونه قوة سياسية فى يد السلطة المهيمنة، ويدعون إلى حرير الإنسان من خلال تعليم مغاير. ويرى معظمهم أن عملية التحرير إنما تتجسد فى تعليم تصبح قراءة العالم فيه، من خلال قراءة الكلمة المعبرة عن قدرة الإنسان على تنمية ثقافة المقاومة لا ثقافة الصمت .

بيد أن كلا من الليبراليين والماركسيين التقليديين، ينقدون آراء فريرى من حيث إصراره على أن جوهر التعليم هو سياسة، فيرى الفريق الأول أنه لا توجد حالة تعارض

أو تناقض أو حالة قهر بين المعلم والتلميذ، وأن هناك فرقاً بين أسلوب السياسة الذى يمارس توجهاته وممارساته من خلال قوة السلطة وحقائقها، بينما تمارس توجهات التعليم من خلال قوة المعرفة وحقائقها. ولكن ذلك من وجهة النظر الفريرية يعنى تصور إجراءات التعليم ومناهجه ونظمه وممارساته منتزعة من سياقها الاجتماعى والتاريخى، ولهذا يلجأ الفريق الليبرالى عادة إلى الحديث عما ينبغى للتعليم أن يستهدفه ويحققه، متجاهلين علاقاته القائمة وتشابكاته الحادثة مع الأوضاع المجتمعية الراهنة. والواقع أنه لا يمكن تغيير التعليم دون تغيير فى تلك العلاقات والتفصيلات، ومن هنا يسود فى النظريات التربوية الليبرالية التركيز على الفرد المطلق وعلى دور التعليم فى نقل المعرفة والتراث الثقافى، وعلى عمليات التشكيل الاجتماعى للمتعلم، وعلى أن مهمة أى تعليم سياسى فى المدرسة إنما تقتصر على الإلمام بحقائق المجتمع وأوضاعه؛ من أجل أن يمارس الإنسان السياسة فيما بعد، أى بعد أن يترك المدرسة. وعلى حد قول فريرى يبيح أنصار هذا الفريق مجرد الحديث عن الأوضاع السياسية فى العملية التعليمية، ولكنهم لا يسمحون للطلاب أن يصنعوا السياسة أو يمارسوها داخل المدرسة. ومن الواضح أن هذا التوجه لايتفق مع منظور فيلسوفنا فى وحدة الفكر والعمل كأساس لتحرير الإنسان.

● التوظيف الاجتماعى من اتجاهين

والمحور الثانى المتميز فى منظور فريرى التعليمى، هو دعوته إلى فهم التوظيف الاجتماعى للتعليم من بعدين أساسيين: أولهما، تحليل النظام التعليمى انطلاقا من التركيب الطبقى للمجتمع وأيديولوجية القوى المسيطرة. وهذا ما يسود من توجُّه فى دراسات المدرسة النقدية للنظام التعليمى كما سلفت الإشارة، والذى يركز على توظيف السلطة المهيمنة له فى إعادة إنتاج نمط الشخصية المتكيفة مع مطالب البنية المجتمعية وقبول أوضاعها الراهنة. ومع أهمية هذا البعد فى التحليل.. فإن فريرى يرى كذلك ضرورة دراسة نظام التعليم وعملياته من منطلق الفقراء والفئات الاجتماعية المقهورة؛ أى من خلال ثقافة القهر والصمت، وقيمة التعرف والتحليل لواقع التعليم من هذين المنطلقين هو استكشاف إمكانية تطوير الناتج التعليمى ليكون إنسانيًّا، بما يجعل من

مضمون التعليم وطرائقه وسيلة من وسائل خلق ثقافة أصيلة جديدة. وهذه الثقافة أو العمل الثقافى الجديد إنما يتولد من تلك العلاقة بين المعرفة والسلطة، ذلك أن القهر الذى يسلب المقهور إمكانية نموه الإنسانى - تفكيرًا وفعلاً - هو فى الوقت ذاته يسلب القاهر مقومات إنسانيته فى اعتدائه على إنسانية الذين يرزحون تحت استغلاله، ومن ثم لابد للثقافة الجديدة من الخلاص من الاتجاهات اللاإنسانية لدى القاهر والمقهور.

ولتوضيح ذلك نشير إلى أنه من الظواهر الاجتماعية المألوفة أن المغلوب مولع بتقليد الغالب حتى فى ممارسة إشكالية القاهر والمقهور، فكثيرًا ما يتطلع المغلوب المقهور إلى قهر من دونه كلما أتيحت له الفرصة، كما يسعى جاهداً إلى الوصول إلى أى مواقع فى سلم الهيمنة. ومن ثم فإن طموحه لامتلاك بعض مصادر القوة؛ لكى يصبح قاهراً بدوره، لا يؤدى إلى تحرره الإنسانى . وتظل ظاهرة القاهر والمقهور فى حلقة حلزونية تمسك بخناق التغيير الاجتماعى، وتعطل تخفيف مظاهر هذه الإشكالية والقضاء عليها وتجاوزها. وعلى حد تعبير فريرى ليست مهمة المقهورين مقتصرة على التخلص مما يتعرضون له من قهر، وأن يتحرروا من قاهريهم، بل عليهم أيضا أن يحرروا قاهريهم ويعيدوا إليهم إنسانيتهم فى مسيرة التغير المجتمعى.

وفى جميع الحالات فإن تربية المقهورين للتحرر تتطلب إيقاظ وعيهم بمصادر ومضمون ما يرزحون تحت وطأته، والسعى إلى أن يكتسبوا من خلال تنمية التفكير النافذ لصور الزيف والأسطورة فى ثقافتهم، ومن خلال تمكينهم من التنظيم الجماعى دفعاً لحركة الإنجاز والتغيير.

● الخوف من الحرية

طبيعى أن تكون استثارة الوعى مهمة ضرورية للتحرر، نظرًا لما يشيع فى ثقافة الصمت من خشية ما يمكن أن يحمله التحول من مجهول المخاطر، أو من نتائج الخروج عن مألوف العلاقة التى انتظمت فى الاستجابة للقاهر. وفيما يضطرب به الصراع الكامن فى نفوسهم بين سلطة القاهر واستكانة المقهور يتجلى ما عبر عنه عالم النفس «إيرك فروم» فى كتابه المشهور «الخوف من الحرية»، وقد ظهرت الطبعة الأولى من

الكتاب باسم «الهروب من الحرية» . ولعل هذا الخوف من الحرية أو الهروب من تحمل مسئولياتها هو الذى سيطر على تعليمنا ليجعله اجترارًا للثقافة المهيمنة، أو سعيًا للجمود السلفى، وما يرتبط بذلك من تجنب للمغامرة وحب الاستكشاف، أو محاولة البحث عن بدائل وأنماط جديدة مبدعة فى الفكر والفعل والثقافة والتعلم.

وفى إطار ذلك كله يرى فريرى أن التعليم من أجل تحرير وعى الإنسان وتنمية طاقاته - وبخاصة لدى الفئات المقهورة - ليتجاوز واقعه فى تناقضاته، هو السبيل إلى إنسانية الإنسان، وهو الأمل المرجى من التعليم ومن العمل الاجتماعى ؛ إذ إن الإحساس باليأس وفقدان الأمل والخوف من الحرية، كما يؤكد فيلسوفنا، هو الذى يهيىء التربة الخصبة لنشوء الهيمنة الفاشية فى أى مجتمع من المجتمعات .

● الفلسفة وفساد الثنائيات

والمحور الثالث للفلسفة الفريرية هو اهتمامها بمنطلقات الفلسفة التربوية من الرؤية الفلسفية العامة المرتبطة بواقع الأوضاع فى كل البيئات، التى تنتمى إلى العالم الثالث، حيث ترتكز عملية التعليم لدى فريرى على خصائص تلك البيئات من حيث شيوع القهر فيها، ووجود قطاعات كبيرة من البشر تعيش مُهَمَّشة فى ثقافة الصمت، وفى الوقت ذاته تعانى من استمرار اعتمادها على القوى الاستعمارية والمهيمنة فى عالم الشمال . وفى هذه الخصيصة الأخيرة يلتقى فريرى مع أصحاب نظرية التبعية بأبعادها المختلفة فى مسيرة الاقتصاد والاجتماع والثقافة فى العالم الثالث، والواقع أن نظرية التبعية هذه قد صاغها علماء الاقتصاد والاجتماع فى أمريكا اللاتينية، وشاعت كما شاعت أفكار فريرى فى أدبيات التنمية فى العالم الثالث، ويرون أن المطلوب فى جميع الحالات هو تنمية ذاتية منطلقة من إشكاليات وخصوصيات أقطار العالم الثالث، وتوليد ثقافة أصيلة مبدعة من الفكر والممارسة والوعى بقيم شعوب تلك الأقطار وحاجاتها. وهذا كله يقتضى علاقة جدلية بين الفكر الواقع، وبين النظر والممارسة فى حركة مستمرة، تقيم وتصحح كلا من النظر والتطبيق، مستمدة أساسا من حركة تلك الشعوب وخبراتها التنموية.

وعلى امتداد كتاباته يؤكد أهمية التصور الفلسفى لقضايا التعليم من منظور حركة الإنسان وإرادته فى المجتمع، ويردد وحدة التفكير والتدبير العملى؛ إذ إن الفكر دون علاقته بالعمل إنما يتحول إلى «عملية لفظية»، والعمل دون فكر يتحول إلى «نشاط ساذج دون وعى». وفى صدد تكوين ثقافة أصيلة يرى أن الاستيراد العشوائى والنقل السطحى لتكنولوجيا العالم الصناعى والذى يتجاهل مضمون ومستوى ثقافة الجماهير، وغالبيتهم المقهورة على اعتبار أنها معوقة التقدم، سوف يؤدى إلى صور جديدة من القهر لا تختلف كثيرًا عن الأساليب الأخرى، التى تستخدمها بعض النظم فى الهيمنة وانتزاع إنسانيتهم. كذلك يندد فى فلسفته التربوية بأولئك الذين يدَّعون بأن الإنسان المعاصر محتاج إلى القليل من التكنولوجيا والكثير من الأجواء الإنسانية، وهو يجد أن التعارض فيما بين العلم والتكنولوجيا وبين المقومات الإنسانية إنما هو تعارض فاسد فى منطقه وواقعه، فالناس فى حاجة إلى التكنولوجيا. وهى على كل حال نتاج ثقافى، لكنها ليست محايدة، فقد تستخدم لخير البشرية، كما قد تستخدم فى إشاعة البؤس والفقر، وتجريد الإنسان من إنسانيته، والمطلوب هو الوعى الثقافى الأصيل للموازنة والتكامل بين التوظيف التكنولوجى وتحرير طاقات الناس؛ حتى لا يستمر التخلف، أو يزداد الاغتراب، وفى إطار هذه التوليفة المتوازنة الواعية، يرى فريرى القصور والتشوه فى قيام المؤسسات الديمقراطية وآلياتها المجسدة للبعد الرأسى، إذ إنها لا تمثل شرطًا كافيًا، حيث تتجاهل البعد الأفقى والمتجسد فى ضرورة التعليم والوعى الثقافى، القائم على إدراك الناس لعالمهم من خلال التفكير والتعبير والتأثير.

● الحياد تقية

ومن محاور فلسفة فريرى التربوية إنكاره لمفهوم الحياد فى المعرفة والتفكير، ذلك أنهما يرتبطان بتحديد المعرفة، والتفكير مع من، وضد من ومن أجل تحقيق ماذا؟ والحيادية فى التعليم، إنما هى محاولة لإخفاء خيارات الإنسان، وتكنيك لفهم الحقائق منتزعة من سياقاتها التاريخية والاجتماعية لتبدو مجردة.

وفى كثير من الأحيان يرى البعض فى موقفه الحيادى ستاراً لإخفاء موقفه من السلطة

المهيمنة وأوضاعها الراهنة وخوفًا من ممارسة الحرية . ولا يعنى هذا أن يفرض الإنسان رأيه ، وإنما عليه أن يدافع عنه ، ويلقى ما يستطيع من أضواء مبصرة بموضوع البحث ، وذلك حق كل فرد فى التشارك مع آراء الآخرين ، وليس هناك رأى فردى صحيح على إطلاقه ، وإنما الصحيح هو رأى الجماعة المتمحص من حوارها الديمقراطى . وذلكم هو ما ينبغى أن نرسخه فى عملية التعلم عن طريق أساليب وتقنيات المنهج الديمقراطى فى التعلم ، ومراجعة التعلم ، وإعادة التعلم ، وهذا هو ما عرف به فريرى من تأكيده على الأسلوب الحوارى فى التعليم والتعلم .

● الحوار وسيلة وهدفا

ننتقل أخيراً إلى الأسلوب التعليمى الذى اصطنعه فريرى لكى يكون أداة لتحرير الإنسان وليس لاستئناسه ، ولتحقيق ثقافة أصيلة وليس لثقافة مشوهة ، إذ كان يرى أن وسائل التعليم لا تقل أهمية عن مضمونه . وهو يعتبر أن وسيلة الحوار هى التى تيسر تحول المضمون الثابت المطلق فى التعليم التقليدى إلى مضمون متطور عبر الزمان والمكان ، يحقق الفكر الناقد والمبدع فى نهج ديمقراطى ، يرسى قواعد العدل والحرية .

وأسلوب الحوار الذى ركز عليه مراراً وتكراراً فى كل موضع من كتاباته هو فى تقديره أداة التغيير وهدفًا للديمقراطية . وهو فضلاً عن كونه قناة المرور من حالة القهر إلى حالة التحرر، فإنه العلاقة الفارقة بين منهج الثورة الثقافية الإنسانية وبين الانقلاب العسكرى ، ثم إنه سبيل التواصل بين القادة والجماهير، ومن ثم فإن الالتزام بالحوار فى عملية التعليم والتعلم شرط لازم لكى يتبلور المجتمع الديمقراطى الإنسانى ، وتنحسر مقومات الثقافة الصامتة والخوف من الحرية .

والتعليم / التدريس فى نظره لا يمكن اختزاله إلى طريقة ميكانيكية فى التعلم ، فهو ليس كمية من المعلومات يختزنها الطالب ، أو مجموعة من المهارات يكتسبها عن طريق ما تزوده به المدرسة ، ولكن الأسلوب الحوارى الفريرى يقوم على دعوة الطلاب إلى التفكير الناقد حول موضوعات الدراسة ، وإدراك صلتها بالمجتمع وقضاياه اليومية والعامة ، بل هى كذلك دعوة إلى التفكير فى عملية التعلم ذاتها . وإذا كان على

الطلاب أن يجيبوا عن الأسئلة، فإن عليهم أن يتساءلوا عن الأسئلة والإجابات. وجوهر أسلوب التعلم الحوارى هو نفى التلقين من السلطة، أو نفى سلطة التلقين، دون إعمال للفكر الناقد.

● الأسلوب البنكى فى التعليم

من خلال التواصل الحوارى يشعر الطالب بأنه يكتسب تعليماً يشارك فى صنعه، بدلاً من تعليم جاهز يقدمه له غيره، كما يشعر بأنه ليس وعاء فارغاً تصب فيه الحقائق، أو إسفنجة تمتص مقولات المنهج المقرر. وهذا الأسلوب الحوارى هو النقيض لما أسماه فريرى بالاسلوب البنكى السائد فى تعليم المجتمعات المتخلفة والمقهورة.

ولعله من الضرورى أن نشير إلى هذا النقيض البنكى، قبل أن نوضح الأسلوب الحوارى. إن الأسلوب البنكى «المصرفى» الذى يريد فريرى أن يقضى عليه كأسلوب للتدريس، هو تشبيه منتزع من العمليات المصرفية التى يودع فيها إنسان مدخرات يختزنها فى المصرف؛ ليسترجعها بعد ذلك نقودا. وفى السياق التعليمى التقليدى يمثل المدرس المودع فى البنك «وبذلك هو صاحب سلطة لأن لديه رأس مال معرفيًّا»، والطالب هو الخزانة التى تودع فيها أمواله «على افتراض أنها خاوية لا يوجد بها رأسمال معرفى»، يقوم المدرس بشرح درسه وإصدار تعليماته لما ينبغى أن يختزن، وعلى الطالب أن يجتهد فى الاحتفاظ بتلك المعلومات والتعليمات؛ ليعيدها سيرتها الأولى عند السؤال أو عند الامتحان.

وكلما تزاحمت المعلومات والتعليمات «المجزأة والمجردة ، والتى لا صلة لها بمخزونه أو واقعه» قلت فرص الوعى والتدبر والترابط والتفكير النقدى أو الابتكارى حول ذلك الرصيد المتراكم، الذى لم يستطع توظيفه أو استثماره بطريقة فعالة مثمرة. وبذلك تغدو أساليب التعليم التقليدى مؤدية إلى تعليم بنكى، بل وإلى أسوأ صور التعامل البنكى، هذا فضلاً عما توحى به من تنمية الاتجاه نحو الاعتماد على السلطة «سلطة المعلم ملك المعرفة ومتخذ القرار»؛ مما يرسخ عادة السلبية نحو المشاركة فى حياة المدرسة ذاتها وفى المجتمع فيما بعد.

● قيمة الحوار الفريرى

ويذكرنا الحوارى الفريرى بالحوار السقراطى، ويعتبره صاحبه سمة من خصائص الإنسان فى التواصل من أجل المعرفة والتعلم والفعل، وينبغى أن يقوم على المحبة واحترام الآخر والثقة المتبادلة. فهو إلى جانب كونه أسلوباً ديمقراطيًّا فإنه قيمة أخلاقية، والتأكيد على الحوار منطلق من نظريته فى المعرفة، التى هى رؤية اجتماعية تعتمد على العلاقات بالآخرين والرؤية للعالم، الذى يضطرب فيه مع الناس. وإذا كان أسلوب الحوار فى التواصل نقيضاً للسلطوية، فإنه لا يعنى الفوضى فى عملية التعليم، التى لابد للمعلم من إعداد لبنية الحوار كنقطة انطلاق أولية يدور حولها اكتشاف المعرفة وأبعادها المختلفة. ومن ثم يصبح الإطار الحر للحوار وما يترتب عليه من نتائج هو السبيل إلى أن تتحول الحرية بدورها إلى سلطة جماعية تاريخية قابلة للتعديل، من خلال حركة التاريخ والثقافة. ومهما تتعرض له عملية الحوار من مغامرة فى ضبط العملية التعليمية، إلا أنها مغامرة تستحق، ففى كل عمل ثقافى مبدع قدر ضرورى من المغامرة.

كذلك يلاحظ فريرى أن أسلوب الحوار يجد فى التعليم التقليدى مقاومة من الطلاب، الذين تعودوا على الأسلوب البنكى فى التخزين والتلقين والإيداع، كما يواجه كذلك مقاومة من المعلمين نظرًا لممارسة طويلة تحدد عملية التدريس بالإلقاء والمحاضرة، أى بطريقة «المونولوج، وليس الديالوج أو الملتيلوج» فى أداء مهمتهم التدريسية.

والحوار التربوى يبدأ من طرح للمشكلات المرتبطة بموضوع من موضوعات الدراسة، يقود المدرس فيه المناقشة، ويشجع تلاميذه على الأسئلة وعلى المشاركة فيما بينهم، فى تفاعل إيجابى تعاونى، يتقاطع فيه التواصل الرأسى مع المعلم بالتواصل الأفقى بين الطلاب أنفسهم. وبالقدر الذى يتحمل فيه المدرس عبء التوجيه والقيادة؛ بالقدر الذى يشجع التلاميذ على أن يربطوا ذلك بأفكارهم وتصوراتهم وبواقع المجتمع ومشكلاته؛ أى إن الحوار هو المشاركة الإيجابية من المتعلم والمعلم فى

صياغة المعرفة وإدراك علاقاتها وتداعياتها فى فهم الواقع والوعى بإمكانات تغييره. وهكذا يقل عبء المحاضرة على المعلم، ويزداد عبء المناقشة والكتابة والبحث على الطلاب، معبرين ومستكشفين لأبعاد المعلومات والحقائق العلمية والاجتماعية والاقتصادية. ومع الحوار ودورانه وتموجاته فى العملية التعليمية تتولد القدرة النقدية، ويتم تشجيع التأمل الذاتى الواعى، والتبصر فى كيف يتعلم المتعلم، وفى تقييم ما يتعلمه، وفى قيمة ما يتعلمه لفهم الواقع، وتعرف مداخل العمل لتغييره بدءًا من واقع الفصل إلى المدرسة، إلى الحى فالمجتمع الأكبر.

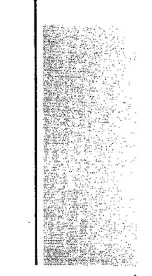
وقد بدأ فريرى طريقة الحوار وطرح المشكلات التى يواجهها الفلاحون فى البرازيل، عندما شرع فى تضييق منهجه فى محو أمية الكبار. وكان أسلوب الحوار الاجتماعى الذى يثير الوعى بأبعاد المشكلات هو منطلقه ومصدر عادته فى تعلم القراءة والكتابة، وكان يرى أنه من الممكن، بل ومن الأفيد تمكين الأميين من قراءة الواقع قبل معرفة رموز القراءة والكتابة اللغوية. وفى جميع الحالات فإنه يدعو إلى الاهتمام بجعل التعليم سواء فى المدرسة أوخارجها وسيلة للتفكير فى الواقع والوعى بإشكالياته كشرط يؤدى بمضمونه إلى أن يكون ملتحماً بالسياسة، وملتحماً بمدركات الذات المتعلمة من أجل أن تسهم العملية التربوية المتصلة، والتى لا سقف لها فى شحذ قدراته وصناعة تاريخه وثقافته، وفاعلا عامداً متعمدًا لبلوغ ما ينشده من أهداف له ولغيره من البشر.

أما بعد:

وهكذا نجد فى فلسفة فريرى ذلك التوجه الإنسانى، والذى ينطلق من خلاله لمواجهة ثقافة الصمت لدى المقهورين؛ ليمتد بنا إلى صياغة مجتمع ديمقراطى ذى ثقافة أصيلة، من خلال تواصله الحوارى، ومن خلال تعليم لا يتصف بالحيادية وإنما يسعى إلى تحرير الإنسان، كل إنسان، وكل الإنسان.

وبذلك نجد فيلسوفنا الذى كانت وستظل أفكاره ورؤاه التربوية زاداً وهداية لبعض التربويين فى مصر ولكثير منهم فى غيرها من أقطار العالم الثالث، يتشابكون معها وبها فى تأصيل تعليم للتحرر، ويسعون بمنطلقاتها إلى نقد ما تضطرب به أدبيات التربية

لديهم من فلسفات، لم تستطع أن تتجاوز اللفظية أو المثالية أو الانبهار، فظلت على هامش واقعهم، ولم تنفذ إلى تحريك الفكر والعقل فى نصوص مجتمعهم. واقتداءً بمنهج فيلسوفنا الذى قد نتفق معه، أو قد نختلف . لكننا لا نملك أن نتجاهل مقولاته . لقد كتب عنه الكثيرون فى العالم الصناعى، لكن صوته يظل خافتاً فى أدبيات التربية المصرية، ولعل هذا الجهد المحدود فى هذا المقال يغدو حافزاً لمزيد من البحث والتأمل فيما أسهم به هذا الفيلسوف التربوى الساطع وسط سماء العالم الثالث بغيومها، ليتوفر لنا من رؤيته التربوية، فهماً أعمق، وجهداً أفعل، فى تطوير مستقبل تعليمنا من أجل تعلم أفضل لصناعة مستقبلنا .



باولو فريرى فى ذكراه الأولى: فيلسوف التربية للتحرير .. والأمل

فى اليوم الثانى من مايو من العام الغائب ١٩٩٧ رحل عنا عملاق من عمالقة الفكر فى العالم الثالث، وممن اتخذوا من التربية بآفاقها العريضة سبيلاً لتحرير الإنسان وتغيير المجتمع. وفى هذه الأسطر العجلى أود أن أسجل الاحتفاء بالذكرى السنويةالأولى لوفاته، وهو الفيلسوف المناضل بالكلمة والحوار، وبالنموذج والمثال، وبالغربة والسجن والنفى والنضال؛ من أجل إيقاظ الوعى الناقد لدى المقهورين من البشر، وفى كل مكان بدءًا من وطنه البرازيل، وامتدادًا إلى كل موقع امتد إليه فكره وعمله فى القارات الخمس. وظل طيلة أكثر من نصف قرن، يدعو إلى الاهتمام بدور التعليم الحوارى الفاعل فى تحرير الإنسان وتحقيق إنسانيته، وفى تمكينه من ممارسة وجوده البشرى كاملا متكاملا.

وتتلاقى دعوته الحارة وإيمانه العميق منذ نهاية الحرب العالمية الثانية بدعوات فرانز فانون (المعذبون فى الأرض) وإيرك فروم (الخوف من الحرية) وكارل مانهايم (أزمة عالمنا المعاصر) وإيفان التش (تجريد المجتمع من التمدرس) وبرتراند رسل (القوة)، وغيرهم من المفكرين الذين أدركوا ما يتهدد الكيان الإنسانى من قوة التسلط السياسى ومؤسساتها، والتى تفعل أفاعليها فى تحويل الإنسان إلى مفعول لا فاعل، وإلى موضوع وشىء لا حياة وذات. وفى هذا السياق الفكرى التقت دعوة فريرى للتحرير مع حركات التأمل والمراجعة فى قضايا التحديث والتنمية الوطنية، ونقد ما عرف بنظرية «التبعية أو الاعتماد» فى محاكاة النماذج الأوروبية والأمريكية. ولعل من أشهر

الاقتصاديين الذين بلوروا هذه النظرية الاقتصادى الأرجنتينى (بريبش)، الذى ظل ردحًا من عقد الستينيات يشغل منصب الأمين العام التنفيذى للجنة الأمم المتحدة الاقتصادية والاجتماعية لأمريكا اللاتينية، وأسهمت تلك اللجنة فى بلورة كثير من أبعاد تلك النظرية فى الفكر التنموى فى أقطار العالم الثالث.

ولقد كان الهم الشاغل لفيلسوفنا فريرى هو دور التعليم فى جدلية العلاقة بين السلطة والمقهورين؛ من أجل استعادتهم لصوتهم من خلال الوعى بالتعليم كشرط أساسى لتحررهم. فليس هناك تعليم محايد، وإنما هو أداة لاستمرار القهر ومعاودة إنتاج تجلياته، أو هو نضال من أجل عمليات التحرير. وتستهدف الفلسفة والوسائل التعليمية الفريرية الانتقال من ثقافة الصامتين إلى وعى الصائتين وتحقيق ذواتهم فى وجود لا يخاف من ممارسة الحرية. ومن ثم فإن عملية التعليم لديه تدور فى فلك التساؤل حول مقاصد المعرفة ودلالاتها: معرفة مع ماذا ولصالح من، ومعرفة ضد ماذا وضد من؟ ولا يكاد يخلو عنوان كتاب أو مقال أومحاضرة له من كلمات التعليم فى إطار إشكاليات وجدليات السلطة والوعى والتحرر والحرية والتساؤل.

ولعل ذلك يتبين لنامن إيراد بعض عناوين كتبه، ومن أهمها (تعليم المقهورين، العمل الثقافى للحرية، التعليم ممارسة للحرية، السياسة فى التعليم، التعليم للوعى الناقد، التعليم قراءة للكلمة من أجل قراءة للعالم، تعليم التساؤل تعليم للتحرر)، كما أن كثيراً من كتاباته تضمنت حوارات مع مريديه ومع مخالفيه. ومن عناوين حواراته كتاب (باولو فريرى حول التعليم العالى: حوار مع أساتذة الجامعة الوطنية فى مكسيكو، ليس هناك طريق وإنما نصنع الطريق بالمشى فيه). وتؤكد كل كتاباته ما يردده من أنها (تقرير لجانب من ذلك النشاط السياسى، كما أن هناك طبيعة سياسية للتعليم. والفن الحق فى جوهره ليس مجرد مرآة للواقع، وإنما هو آلة لتشكيله). وهوفى هذه المقولات وغيرها يركز على أهمية الوعى مقترناً بالفعل الإنسانى. ومن خلال إرادة البشر يتقرر خيار الوجود للانتقال من كينونة السلوك القهرى القدرى إلى صيرورة ممارسة الحرية وصناعة المصير.

ولا سبيل إلى انطلاق عملية النضال التحررى للمقهورين ، إلا من خلال السعى إلى تعليم يقوم على المشاركة التامة بين القيادة والجماهير ، وبين المعلم والمتعلم، من أجل نقد الواقع نقدًا واعيًا وبذل الجهد الجماعى لإعادة تشكيله . وبذلك تتبدد عملية تدجين القهر، ويبدأ تحدى مشاعر الازدواجية التى يحتدم فيها الصراع لدى المقهورين (بين أن يكونوا أنفسهم ، وأن يكونوا قاهريهم ، وبين أن ينتزعوا شخصية القاهر من ضمائرهم وبين أن يبقوا عليها . . وبين أن يصبحوا متفرجين وبين أن يصبحوا ممثلين).

ومن المعروف من آراء فريرى التربوية تأكيده على مفهوم التعليم الحوارى الديمقراطى أداة للوعى بمضمون التعليم وتمثله، فى مواجهة لما يشيع من مفهوم (التعليم البنكى) من تلقين من قبل سلطة المعلم، ومن استقبال من جانب المتعلم؛ حيث (يتحول الطلاب إلى بنوك يقوم الأساتذة فيها بدور المودعين للمعلومات). وبذلك يصبح دور الطالب سلبيا فى عملية التعلم، أى مجرد مخزن لما يمليه عليه المعلم مالك المعرفة وحده، وأن المتعلم جاهل بها، وعليه أن يملأ عقله منها. وتأسيسًا على إيمان فريرى بأنه لا يوجد جهل مطلق ومعرفة مطلقة، يرى أن التعليم الحق إنما يقوم على الأسلوب الحوارى (الذى يعمد إلى إيجاد نوع من المصالحة، يصبح الطرفان فيها أساتذة وطلابا فى الوقت نفسه) يخصص فيلسوفنا الفصل الثانى بأكمله من (تعليم المقهورين) لبيان ما فى الطريقة البنكية من قتل لقدرات التفكير والتساؤل والإبداع، وأنه (لا سبيل لحل التناقض فى علاقة المدرس بالتلميذ المتمثلة فى كون المدرس مودعا ومنشئا ومدجنا) إلا من خلال التعليم الحوارى، الذى يتبادل فيه الطرفان المشاركة الحقيقية فى فهم المشكلات وحلها، وفى استثارة الحاسة النقدية لدى الطلاب لاستكشاف الواقع بأبعاده المختلفة. ولما كان القصد الجوهرى فى عملية التعليم هو السعى إلى تحويل الكينونة إلى صيرورة للذات وللعالم من حولها، يجىء التعليم البنكى ليجعل عملية التعليم وسيلة لتدجين المتعلم وتأقلمه؛ لكى يكون أكثر ملاءمة لمجتمع القهر الذى صنعه لهم القاهرون.

وإذا كان كتاب (تعليم المقهورين) يمثل جماع فكر فريرى التربوى ـ الاجتماعى، والذى حظى بترجمته إلى عديد من اللغات، ومن بينها ترجمته إلى العربية التى قام بها

الدكتور / يوسف عوض، فإننا نود أن نشير إلى آخر كتاب له صدر عام ١٩٩٦ بعنوان (التربية من أجل الأمل) Pedagogy of Hope.

وهذا الكتاب يمثل معايشة جديدة لكتابه (تعليم المقهورين) يتابع فيه ذكريات المواقف والأفكار والخبرات والحوارات التى ارتبطت بهذا الكتاب. وكأنما هو سيرة ذاتية لأفكار الكاتب وكيف تولدت منذ صباه فى أحد الموانى فى الشمال الشرقى من البرازيل، وحين تعرض للسجن والنفى بعد الانقلاب العسكرى الغاشم الذى تولى مقاليد الحكم عام ١٩٦٤. وقد قضى على فريرى أن يعيش فى المنفى حوالى ١٦ عاما متنقلاً من شيلى إلى مختلف المدن والجامعات، يحاور ويناقش حول (تعليم المقهورين).

يكتب فيلسوفنا هذا الكتاب الجديد (التربية من أجل الأمل) وهو حسبما يقول مشحون بمشاعر الغضب والحب، ودونهما لا يكون ثمة أمل، وذلك فى عالم يملؤه الفساد والجريمة والجشع والضياع. ومع ذلك فهناك يقظة شباب ودعوات للمقاومة والتغيير والصراحة والعدل. ومن ثم فإنه لا يستطيع أن يتصور النضال من أجل وجود إنسانى أفضل، دون توافر انطلاقات الحلم والأمل. ودوافع الحلم والأمل حتمية وجودية، وفقدانها يمثل تشويهًا لها. يحتاج الإنسان للأمل الناقد الواعى كما يحتاج السمك إلى ماء غير ملوث؛ لكى يحيا على حد تعبيره. ووظيفة التعليم هى الكشف عن فرص الأمل مهما كانت صور القهر، ومهما تنوعت الصعاب والعقبات، فبدون الأمل يصعب الإقدام على أى عمل إيجابى، وتصبح معارك النضال نوعًا من الانتحار.

ولا يتردد فيلسوفنا فى تكرار أهمية الفعل الإنسانى الذاتى من أجل التغيير فى صفحات كتابه، حيث يؤكد أنه لا يمكن اختزال دور الفرد فى وضعه الطبقى، وأن صراع الطبقات مع أهميته فى الوعى ليس هو المحرك الوحيد لحركة التاريخ، بل ثمة عوامل أخرى من بينها دافع الأمل. ليس هناك تغيير دون حلم، كما أنه لا يوجد حلم دون أمل، ولا يوجد عالم الأحلام دون الإحساس المتزايد بعدم قبول الواقع، وإعلان مستقبل يصنعه البشر، رجالاً ونساء. ويصبح تحقيق الأمل حاضرًا جديدًا، يتولد عنه حلم جديد وأمل جديد، وهكذا دواليك. ليس للتاريخ نهاية، وحركته لا تخمد

ولاتموت، لكنها مستمرة متواصلة، وهو فرصة تغتنم للفعل، وليس حتمية تحدث وتنتظر كأحد معطيات المستقبل. وحيث تسود الحتمية إما فى معاودة إنتاج الواقع، أو فى مجىء مستقبل كمعطى متوقع معروف بصورة ميكانيكية، تنعدم فرصة الحلم والأمل والاختيار. وفى هذه الحالة لا مجال للتعليم والتعلم، بل يقتصر الأمر على مجرد التدريب فى التصور الأول، وعلى التذمر وشكوى الزمان فى التصور الثانى انتظارًا لحتمية التغيير.

وإذا كانت عقدة هذا الكتاب هى تعليم الأمل، فإنه يعيده فى معايشته لكتاب (تعليم المقهورين) وينسج فيما بينها خيوط طفولته وشبابه ونضجه، ومواقف أحلامه وتطلعاته، ومواطن خبراته، وحواراته مع المثقفين والأميين، واستماعه إلى لغة الجماهير الفجة ولغة المثقفين المهذبة. وهو لا يمل من التأكيد على الأسلوب الحوارى فى أى موقف تعليمى، حيث يتحدث المعلم فى الناس ومعهم لا أن يتحدث إليهم، مشيرًا إلى ضرورة السعى إلى معرفة الثقافة الشعبية بمفاهيمها ومضامينها ومنطقها، وبما يطلق عليه Ethno Science يبدأ التعلم من منطلقاتها من أجل تجاوزها إلى معرفة علمية أنضج، فى علاقة جدلية بين الثقافة الأولية الشعبية والثقافة المتطورة العلمية.

والكتاب وهو مشحون بآيات الحلم والأمل لعالم أكثر عدلاً يتصدى لمواجهة منطق الرأسمالية فى ليبراليتها الجديدة وزعمها بأنها نهاية التاريخ بما بلغته من نضج لتصبح أكمل وأفضل صور الحياة. ويتساءل فيلسوفنا كيف ينتهى التاريخ والعالم من حولنا يموج بملايين البشر تحت خط الفقر، يعانون الحرمان واليأس، وملايين الأطفال من سكان الشوارع، وقطاعات عريضة يمارس عليها القهر من خلال التمييز بمختلف صوره. وفى هذا الصدد يشير إلى أن فشل الاشتراكية كان كامنا فى نمطها الشمولى التسلطى، كما أن الجانب الإيجابى فى الرأسمالية لا يعود إلى طبيعة النظام نفسه، وإنما مرده إلى نمطه الديمقراطى.

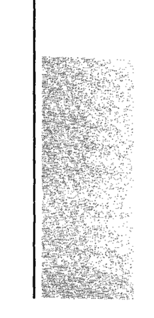
ومن أطرف وأعمق ما يحدثنا فريرى فى حواراته، ذلك الحوار الذى دار بينه وبين جماعة من الفلاحين الأميين الذين بادأوه بأنهم جهلة لا يعرفون شيئًا، وأنه هو العالم الذى يتوقعون أن يلقنهم المعرفة. ولكى يؤكد لهم أنهم أيضاً أهل معرفة، طلب إليهم

أن يتبادلوا الأسئلة بينهم وبينه، يسألهم ويسألونه. بدأ بسؤالهم: من هو سقراط؟ وأجابته الجماعة: لانعرف، ثم يأتى دور الجماعة لتسأل فريرى: ما أحسن أنواع التربة لزراعة القمح؟ ويجيب فريرى: لا أعرف. ويسأل فريرى: متى قامت الثورة الفرنسية؟ الجماعة: لا نعرف، ثم يسأل: ما أحسن أنواع السماد لزارعة القمح؟ فريرى: لاأعرف. وهكذا تواترت الأسئلة والإجابات بين الفلاحين وبينه، حيث تبين أنهم يعرفون أمورًا لا يعرفها هو، كما أنه يعرف أمورا لا يعرفونها. ومن ثم فإنهم ليسوا بجهلة ليس لديهم معرفة، وإنما تنقصهم مهارات الوصول إلى مزيد من المعرفة، وأن تعلمهم سوف يتم من خلال حوار وتدريبات يتعاون فيها الطرفان. وبهذا المثال يؤكد فريرى مقولته إنه ليس هناك جهل مطلق ولا معرفة مطلقة.

وأخيرًا، فإن الحديث عن الومضات الفكرية المبدعة، التى تضىء بها صفحات هذا الكتاب (التربية من أجل الأمل) لا يتسع لها مقال. وإنى لأدعو المجلس الأعلى للثقافة أو أيا من مترجمينا المقتدرين المثابرين، لترجمة هذا الكتاب إلى العربية، ليعم النفع به كل المشتغلين بالعلوم الاجتماعية والإنسانية، وليستمتع به كل شغوف بالقراءة الملهمة. إن ترجمته استثمار عظيم القيمة، جليل العائد.

ثامناً

تأملات تربوية ثقافية



شكرى عياد وحال اللغة الأم

أهدانى صديقى الجليل أ. د شكرى محمد عياد كتابه الذى صدر أخيرًا بعنوان «مدارس بلا تعليم ، وتعليم بلا مدارس» ، وأحسب أن القارىء سوف يتوقف قليلاً عند الدافع الذى حدا به إلى معاودة الكتابة فى مجال التربية والتعليم . إنه المشهور بالجهد المتميز والفكر المبدع فى ساحات النقد الأدبى ، والتى استحق على ما أنتج فيها من أطايب الثمرات ، تقدير مختلف المؤسسات الثقافية فى مصر وفى غيرها من الأقطار العربية ، بأرفع جوائزها ، وأغتنم فرصة كتابه الجديد ، لأزف إليه تهنئة أخوية وموضوعية مستحقة على ما يحفل به ذلك الكتاب من تجليات الفكر العميق والخبرة الواعية فى عديد من قضايا التعليم والثقافة ، فضلاً عن محاولته للقفز فوق أشواكها .

وليس ثمة غرابة أو مغامرة فى أن يخوض المؤلف غمار تلك القضايا من دراسات المجال التربوى المتخصصة . ومرد ذلك إلى أنه قد التحق بعد تخرجه فى كلية الآداب بالمعهد العالى للتربية ، وحصل على دبلوم فى التربية وعلم النفس عام ١٩٤٢ ، وقد تزاملنا معًا فى هذا المسار فى العام نفسه . ومن الواضح أن بذور تلك الدراسة وخبراته التعليمية اللاحقة قد ظلت كامنة لتزدهر فى هذا الكتاب ، ولعله فى السنوات القليلة الماضية قد عاودته الإصابة بحرفة التربويين ، لكن معالجته التربوية تتسم بتمثل الخبرة ، ولا تلجأ إلى ما يلجأ إليه أمثالنا من المحترفين القابعين فى داخل مفاهيمهم ومصطلحاتهم ومجرداتهم . هذا فضلاً عما هو معروف عن المؤلف من أسلوب رائق سلسل طازج .

والكتاب ، وهو يلامس الواقع التربوى ملامسة لصيقة ، ينقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسية ، هى : حديث إلى الآباء والأمهات ، ومدارس بلا أسوار ، وبمن ندخل السباق ؟ وموضوعات هذه الأقسام غنية حاشدة بالفكر والخبرة والتاريخ والتأمل والرؤية الناقدة والرأى، وفى مساحة واسعة من هموم التعليم . وتمتد فى تطرقها إلى المشكلات والمسئوليات والسياسات والمؤسسات والآباء والأمهات والمعلمين والطلاب ، وفى داخل المدرسة وفى خارجها من مؤسسات ثقافية و إعلامية . ولعله من العسير على المرء فى حدود هذا المقال أن يفى المؤلف وكتابه حقهما من التقدير والتعريف ، وبخاصة حين ألفيت بعد قراءتى أن ما يجمع بيننا من رؤى وتوجهات فى قضايا التعليم أكثر بكثير مما نتباين فيه . ونظرًا لأهمية موضوع اللغة العربية وتعليمها و إثرائها، واستمتاعًا بما أورده حولها أحد أعلامها من منظور مبدع ، فقد آثرت تخصيص هذا المقال لذلك الموضوع ، مقتطفًا كثيرًا مما حرره، مضيفًا إليه من عندياتى بين الحين والآخر.

حال اللغة العربية :

يصف المؤلف حال اللغة العربية بأنه «ليس على ما يرام » ، سواء فى التعليم المدرسى أو على المستوى المجتمعى ، ويشخص هذه الظاهرة العامة بأنها «تحلل لغوى . . وأنه لابد أن يؤدى إلى تحلل قومى» إذا ما استفحل الأمر فى سياق ثقافة العولمة وما يسود من ولع بتعليم اللغات الاجنبية كلغة للتدريس فى مدارسنا . وتشمل هذه الحال قصور دور المدرسة فى مناهجها وطرائق تدريسها ، وإلى عدم إتقان الأجيال الناشئة من الشباب لمقومات ألسنتهم وأقلامهم ، بل يتعدى ذلك إلى معظم الكبار ممن لا يحسنون استعمال لغتهم . ويضع هذا التحلل اللغوى فى سياق ما يجرى فى المجتمع من متغيرات العولمة ، والتى نجم عنها التكييف الهيكلى للاقتصاد المصرى بما يمكنه من الاندماج فى سوق الاقتصاد العالمى . ويعتبر تملك مهارات اللغات الأجنبية أداة مهمة للتعامل مع مجريات تلك السوق ، وما يهيمن عليها من المؤسسات الأجنبية والمتعددة الجنسية والبنوك الدولية وعمليات الاستثمار والتجارة استيرادًا وتصديرًا . واستتبع ذلك ضرورة مزاحمة اللغات الأجنبية للغة العربية فى التعامل مع الخارج وفى الداخل لخدمة الخارج أيضًا ، ومع توجه التعليم إلى قبلة الخارج أخذت تلك اللغات تحتل منزلة

متميزة لدخول سوق العمل فى قطاعاته الأجنبية ذات الدخل المرتفع ، وغدت معرفتها شرطًا لمن يتطلع إلى مناصب مرموقة وأجور مجزية من أجيال اليوم والغد .

ومن ثم انتشرت مدارس اللغات فى التعليم العام ، كما بدأت الجامعات الخاصة تشق طريقها بمقررات تدرس باللغات الأجنبية ، ومع تعليم كثير من المقررات بجامعاتنا فى كليات الطب والهندسة والعلوم والصيدلة ، بلغة أجنبية ، زحف الطلب الضاغط لهذه اللغات على مقررات فى كليات أخرى ، لم تكن تصطنعها من قبل من بينها كليات التجارة والحقوق والتربية . ومع مغريات السوق وعالم «البيزنس» تنفتح أبواب العمل لخريجى الجامعة الأمريكية ، كما يتم الاتفاق على إنشاء جامعة فرنسية ، وأخرى ألمانية ، وثالثة بريطانية مع بداية هذا القرن . وهكذا يتسع الطلب على من يتقنون لغات أجنبية ، ليتنامى معه العرض من مؤسسات اللغات فى مختلف مراحل التعلم من رياض الأطفال إلى الجامعات ، وتنضاف مطالب السوق حاليًا ؛ تبريرًا لهذه الموجة مع ما ساد من الزعم بأن اللغة العربية لا توفر للطلاب القدرة على متابعة الحركة العلمية فى العالم المتقدم ـ تنضاف لترسخ التعليم باللغات الأجنبية كضرورة مجتمعية . ولا يتسع المجال هنا لمناقشة الفرق بين تعليم اللغة الأجنبية كمادة من مواد الدراسة من ناحية ، وبين جعلها لغة التعليم لمناهج الدراسة من الناحية الأخرى .

ونحن مع الطرف الأول وإتقانه للغة أجنبية إلى أقصى درجة ، مع إدراكنا لما يحدثه الطرف الثانى من صعوبات تعليمية فى فهم مضامين المعرفة العلمية لدى الطلاب ، حين يجهدون فى الفهم المزدوج لكل من العلم ولغته الأجنبية .

ومع العولمة ورموزها الحياتية والمجتمعية ، أصبح استعمال الكلمات الأجنبية فى الحديث وفى المصطلحات الأجنبية ـ رغم تعريبها ـ فى البحوث والدراسات والمحاضرات ، رمزاً من رموز الاقتدار والمعرفة والتحضر والمكانة ، وسادت محلات السوبر ماركت ، والبوتيكات وإضافة حرفى «كو» إلى المحلات التجارية ودكاكين الحرفيين . هنا شركة نادركو ، وهناك محل حنفيكو ومصنع فريدكو ، بل رأيت أخيراً فى إحدى وثائق هيئة رسمية لفظ «الجندر» بعد لفظ الجنس / النوع ، توضيحًا للمعنى العربى .

وهكذا يفسرون لنا الكلمة العربية بكلمة أجنبية ، ومع لوثة التغريب الطاغية يؤثر نفر من قومنا استخدام اللغة الأجنبية أو ألفاظها ، ليس بسبب قصور فى مهاراتهم اللغوية ، وإنما لعدم الرغبة الملحة فى استخدامها ، مما يشى لا شعوريًّا بعدم احترامها بل وعدم احترام ذاته . ويا للهول حين نستمع إلى بعض المتخصصين فى اللغة العربية يقحمون دون مبرر كلمات أجنبية ؛ حين يتحدثون عن آدابها أو طرق تدريسها ! !

والواقع أن نفاذ السلع الأجنبية إلى الأسواق يصاحبه نفاذ القيم الأجنبية ، ومنها منافسة اللغات الأجنبية وثقافتها للغة القومية وثقافتها . ويضيف المؤلف إلى عوامل الزعزعة فى قيمة لغتنا العربية مخاطبة الإذاعة والتليفزيون والمسرح للجماهير باللهجات العامية فى معظم برامجها ، وهى قنوات ذات جاذبية وتشويق وإصغاء لدى كل من الصغار والكبار . وإلى جانب ذلك كله تفرض الأمية وحركة الهجرة من الريف إلى المدن ثقافاتها الفرعية ، ولغتها المحكية وألفاظها ومصطلحاتها وفجاجاتها أحياناً .

لغة الأم هى اللغة الأم !

ومن اللمحات المضيئة فى مفهوم اللغة العربية لدى المؤلف عدم استحسانه فى تعليمها على أنها «اللغة العربية الفصحى» ، ويستند فى ذلك إلى مقولته بأن «الفصحى ـ حسب قوانين الفصحى ـ اسم تفضيل مؤنث ، ومذكره أفصح ، والتفضيل يعنى المقارنة ، والمقارنة لا تعنى الاختلاف بل التفاوت فى الدرجة ، فاللغة العربية الفصحى لغة أفصح من لغة الاستعمال العادى ، وليست لغة أخرى ». ومع ما للغة من قيم فكرية ووجدانية واجتماعية ، فإن المؤلف يفضل تسمية لغتنا التى نعلمها باسم «العربية الأساسية أو العربية المشتركة أو اللغة القومية أو اللغة الأم»، فى مقابل لغات أقوام أخرى نطلق عليها مسمى اللغات الأجنبية . وفى مواضع أخرى من الكتاب يطلق عليها أيضاً «لغة الثقافة» انطلاقًا من أن اللغة هى صانعة الثقافة بمعانيها ورموزها وتداعياتها ، وهى قناتها وأداتها التى (توحد أفراد المجتمع وطبقاته لتجعلهم أمة) فمن خلالها يتم التواصل والتفاعل والتبادل فيما بينهم جميعاً ؛ من أجل العيش المشترك .

ويؤكد المؤلف كذلك أن مفهوم اللغة يعنى كيانًا حيًّا ناميًا فى حالة تطور متصل مع تطور حياة الأمم وعناصر ثقافتها المادية والفكرية ومع تجاربها التاريخية . ويجسد هذه

الظاهرة حين يضرب المثل بأن «اللغة التى اكتبها الآن تختلف إلى درجة كبيرة عن اللغة التى كتبها الجاحظ أو ابن المقفع - تختلف - مع أنها هى اللغة نفسها ، كما تختلف ملامح الشاب عن الصبى ، أو الكهل عن الشاب ، وكما تختلف لغتهما أيضًا ، والشخص واحد» فى مسيرة حياته .

التعليم والتعلم للغة الأم :

وفى ضوء تلك الأهمية البالغة لدور اللغة فى اكتساب الثقافة القومية وإنتاجها ، وفى ضرورة معالجة ما اعتراها من تحلل وتشوه ، يرى المؤلف أن إيقاف هذا التردى وتنمية المهارات اللغوية ، يتطلب المعالجة على ثلاث جبهات من حياة المتعلم ، وهى : جبهة المرحلة السابقة لدخول المدرسة وفى رحاب الأسرة ، فمرحلة التعليم المدرسى ، ثم جبهة المجتمع كله بمؤسساته الثقافية والإعلامية والعلمية .

وفى نطاق الأسرة يلحظ المؤلف اهتمام الأسرة ومساعدتها للطفل فى تعلم اللغة المحكية، من خلال مواقف التعبير عن احتياجاته وتفاعله مع أفراد الأسرة منذ السنة الثانية أو الثالثة ، وتقوم الأسرة بتصحيح أخطائه عند نطق الحروف ، وعندما يبدأ فى تركيب الجمل . بيد أن ذلك الاهتمام والتصحيح يقل أو يتوقف عندما يتقن الطفل لغة الأم المحكية ، ولاتظهر محاولات للترقى بتلك اللغة إلى مستوى اللغة المكتوبة ؛ أى لغة الثقافة . وبعبارة أخرى يضعف النمو اللغوى للطفل ، وتبدأ الفجوة بين لغة الحياة الجارية ولغة الثقافة . وتؤكد الأبحاث العلمية التجريبية الارتباط بين اقتران النمو العقلى والفكرى للطفل من ناحية ، واطراد استثارته للنمو اللغوى من الناحية الأخرى، ولهذا يتضح الدور الفعال للأسرة فى استدامة التنمية لمدركاته اللغوية والعقلية فى مرحلة الطفولة المبكرة .

وفى جبهة الأسرة ، كما فى الجبهتين الأخريين ، تنمو المهارات اللغوية من خلال ما يسميه المؤلف بالنشاط اللغوى العملى الذى يتألف من جانبين : أحدهما استقبال يتمثل فى السماع والقراءة ، والآخر ، إرسال يتمثل فى التعبير والكتابة . وفى هذه المرحلة الباكرة من حياة الطفل يتغذى السماع عن طريق القصص، التى تحكى للطفل بطريقة

منتظمة ، سواء أكانت من القصص التقليدية الشعبية المألوفة أم عن طريق قراءة الوالدين له من كتب قصص الأطفال المصورة . ومن المفيد أن يتخلل عملية القصص حديث بين الطفل ومن يحكى أو يقرأ له ، وأن يتم هذا اللون من النشاط بما يشعر الطفل باهتمام المرسل دون إيحاء منه بشعور الملل أو الضجر . وفى كثير من البلاد الأجنبية توجد لمرحلة الطفولة المبكرة كتب مصنوعة من القماش تقدم للطفل، ويشجع على مجرد تقليبها ، وعلى التوهم بأنه يقرأ منها ، ويحرص الكبار على الاستماع إليه والحوار معه حول ما يقوله عنها . وبذلك تغرس بذور الصداقة الحميمة بين الطفل والكتاب ، ومع التعبير عما يقرأ أو يحكى يتحقق الجانب الآخر من نمو المهارات اللغوية فى الكتابة عن طريق تقديم أوراق وأقلام ملونة ؛ ليمارس الطفل «الشخبطة» فيها بداية، ثم يحاول الرسم حين يتقدم به العمر منذ الثالثة أو الرابعة من عمره .

وتتركز خلاصة رأى المؤلف فى أن التعليم والتعلم للغة فى مرحلة الطفولة المبكرة فى جبهة الأسرة والحضانة ورياض الأطفال إنما يتم عن طريق النشاط اللغوى العملى ، الذى يمثل روح اللعب وسياقها محوره الرئيسى فى عمليات الاستماع والقراءة والتعبير والكتابة بالصورة التى أشرنا إليها . يلعب الطفل باللُّعب ، وبالكتاب ، وبالكتابة، وبالمشاهدة لأفلام الكرتون وألعاب الكمبيوتر ، ويحدثنا ونتحدث معه فى خلال ذلك كله ، ساعين إلى تنمية خبراته ومفرداته وجمله وأساليب تعبيره ، واستثارة خياله وتوسيع آفاقه للتعرف والاستكشاف لما يرى ويسمع مع تنامى البيئة التى يتحرك فيها . ومع هذا النشاط اللغوى العملى ، بتنوع مواقفه وأدواته وتفاعلاته ، يتنامى رصيد الطفل اللغوى، ويحس بمزيد من نضج قدراته العقلية والاجتماعية على التواصل والتعبير . ومن ثم يصبح وقد تهيأ لتعليم مهارات القراءة والكتابة والتعبير حيث يتم تمهيد الأرضية التى يمكن أن يغرس فيها تعلم تلك المهارات فى رموزها وأشكالها ودلالاتها المكتوبة فى المدرسة الابتدائية .

ذلك هو الأسلوب والمنهج التربوى السليم ، الذى ينبغى أن تعتمده مؤسسات دور الحضانة ورياض الأطفال ـ كما تعتمده الأسرة ـ فى تهيئة الطفل للتعلم فى المراحل الدراسية التالية . بيد أننا نلحظ أن كثيرًا من أولياء الأمور يتعجلون تعليم أبنائهم

وبناتهم القراءة والكتابة فى تلك المؤسسات ويطالبونها بذلك. وتتجلى هذه الرغبة لديهم، حين يرسلون أطفالهم إلى رياض الأطفال الخاصة فى إطار مدارس اللغات ، إذ يتوقعون ويفرحون حين يجدون أطفالهم ينطقون ويقرأون ويكتبون كلمات باللغة الأجنبية، كبداية لإتقانهم لغة أجنبية ، توفر لهم فى المستقبل فرص العمل المرموق فى سوق العولمة. ومن التجارب العلمية ما يشير إلى أن تعلم لغة أجنبية فى هذه المرحلة يثقل أعباء النمو فى تفكير الطفل ويشعره بعدم الاهتمام باللغة الأم، وهو لمَّا يكتمل لديه الرصيد الأساسى من مكوناتها . ثم إن مدارس اللغات فى الاستجابة لمطالب الآباء فى هذا الشأن مخالفة لتعليمات وزارة التربية والتعليم ، وللفكر التربوى السديد.

ويتلو هذه الجبهة من شروط النشاط اللغوى التعلم فى مرحلة المدرسة الابتدائية فاتحة التعليم والتعلم لمهارات اللغة الفصحى ، سماعًا وقراءة وتعبيرًا وكتابة ، وما يرتبط بذلك كله من فهم واستمتاع برموز اللغة ودلالاتها . ويؤكد المؤلف أن مهمة المدرسة هى الانتقال التدريجى بالطفل من اللغة المحكية التى تعلمها فى البيت إلى اللغة الفصحى «لغة الثقافة إذ يفضل هنا تسميتها كما أشرنا . ويتم هذا التدرج «بإحلال كلمة محل كلمة، أو صيغة محل صيغة ، أو تركيب محل تركيب ، أى بإجراء أقل ما يمكن من التعديلات فى الجملة المحكية . ويكون هذا ملحوظاً فى الكتب التى تؤلف للطفل».
ولما كان اكتساب اللغة الفصحى يتحقق بواسطة القراءة أكثر من السماع ، أصبح من الضرورى التأكيد على هذه الأولوية فى القراءة ، وعلى التحول من القراءة الجهرية إلى القراءة الفردية الصامتة ، فى الفصل وفى المكتبة وفى البيت، ولا يتولد عشق القراءة إلا بمزيد من القراءة لإشباع تلك الهواية .

وتأسيساً على تلك القاعدة لا يعجب المرء من هبوط مستوى الإتقان والاستمتاع بمهارات اللغة العربية الأم قراءة وكتابة ، حين يعلم الاقتصار على كتاب مطالعة وحيد فى مرحلة التعليم الابتدائى والإعدادى، يتألف من تعرف مهارات القراءة والكتابة فى السنتين الأولى والثانية فى الابتدائى ، ويضم فى السنوات التالية مجموعة متناثرة من الموضوعات والقصص والأناشيد والأشعار والآيات القرآنية والأحاديث النبوية ، ويقوم التلاميذ بقراءتها ، كما يقوم المدرس بشرح كلماتها وتراكيب جملها . وهكذا تتحدد

مستويات النمو اللغوى من حصاد هذا الكتاب الأوحد ، ولا يتيح المقرر للتلميذ مصادر أخرى مناسبة ، تشبع نهمه للقراءة بعد أن سيطر على آلياتها . والواقع أن عشق القراءة ، وتكوين مواطن قارىء فيها بعد لا يتحقق إلا من خلال توفير كتب وقصص متنوعة ، يستمتع بها التلميذ فى قراءة حرة لا تثقلها معانى المفردات وتراكيب الجمل ومسائل الإعراب ، والمعلومات الجافة كما فى كتب العلوم الأخرى. ولعله من الضرورى أن توفر مثل هذه الكتب الملائمة لسن التلميذ وخبرته خلال مرحلة التعلم الأساسى، سواء فى مكتبة الفصل أو مكتبة المدرسة ليختار الطالب من بينها ، كما يطلب منه الاطلاع على بعضها كجزء من المقرر عليه من دروس المطالعة .

وفى هذه المرحلة من مراحل التعليم تغرس بذور هواية القراءة ، التى يكون لها مردود مباشر وغير مباشر فى سلامة التعبير والتفكير كلاماً وكتابة . ومن منا لا يعجب حين يرى الأجانب يمسكون بكتاب فى القطار أو الطائرة ، أو فى أى فترة للانتظار فى عيادة طبيب؟ وهل لنا أن نجعل من تقديم كتاب لتلميذ نوعًا من الهدية سواء لتميزه فى التحصيل الدراسى ، أو هدية له فى المواسم والأعياد ، بدلا من إعطائه نقودا ليشترى بها «البومب» لفرقعته فى أيام الأعياد وأوقات الفراغ .

نعود إلى مؤلفنا لينقلنا إلى دور النشاط اللغوى العملى فى تعليم اللغة الأم، والذى تثقله المناهج المدرسية بالنحو والصرف والإعراب والإنشاء المصطنع فى كثير من الأحيان. ومع تقديره لدور النحو فى ضبط المعانى والدلالات، إلا أنه يرى «مهما يسرناه أو أكثرنا من التدريبات عليه ، فالنشاط اللغوى العملى أهم منه»، وهو ما أشرنا إلى نماذجه وأدواته فيما سبق . وإذا لم يشر الكتاب إلى ذلك الجدل الذى ما يزال يدور حول: أيهما أفضل فى البدء بتعلم القراءة ، الطريقة الكلية أم الطريقة الجزئية ، أو هل نبدأ بالكلمات والجمل ، أم بالحروف والمقاطع الصوتية ؟ فالحاصل أن الأبحاث لم تقطع برأى فصل فى هذا الشأن ، ولعل المزج بينهما والارتباطات والتحليلات المستفيدة من فاعلية خصائص كل منهما هو أنجح أسلوب لفاعلية القراءة. وهو جهد فنى إبداعى وليس علميًّا ، يقوم به المدرس وهو يتعامل مع تلاميذه ومع قدراتهم الاستيعابية لمهارات القراءة ، وهذه هى بلاغة المعلم حين تتوافق طريقة تعليمه مع مقتضى الحال

كما يقال . ويعود المؤلف ليؤكد ـ فى أكثر من موضع ـ على النشاط اللغوى العملى تعبيراً فى تصوير موقف للمحادثة بين الطلاب، أو عن طريق التمثيل والخطابة والمناظرة ، وفى مجال الكتابة عن طريق عمل مشترك لإصدار صحيفة حائط أسبوعيًّا ، أو فى التراسل من خلال كتابة خطابات فيما بينهم . كما يرى أن مثل هذه الأنشطة اللغوية ينبغى ألا تقتصر على ما يعرف بفترات «النشاط المدرسى» وإنما تجب ممارستها فى حصص تعليم اللغة العربية ذاتها .

وفى خاتمة هذا المقال تجدر الإشارة العاجلة إلى ما أفاض فيه المؤلف من الدروس المستفادة من تاريخ بناء الحضارات والثقافات لدى الدول الصناعية على محاور الحرية والعلم والتطوير ؛ مما كان له أثره الهائل فى الجبهة المجتمعية ، والتى تنكبت جبهتنا بمؤسساتها الاجتماعية والثقافية طريق هذا التوجه . ومن ثم لم يدع هذه المحاور دون أن تتجسد فى مضامين كتب القراءة التى تقرر على المتعلمين، باعتبارها زادًا وروحًا لإثراء لغة الثقافة وتطوير آفاقها . وفى هذا الصدد يذكرنا بضرورة أن تشمل كتب المطالعة موضوعات علمية ، لكى تظل العربية لغة ثقافية حية ؛ إذ إن حاجة ثقافتنا إلى العلوم الطبيعية والبيولوجية ليست بأقل من حاجتها إلى العلوم الإنسانية ، « وكلا المجالين يدخل فى صياغة النظرة العالمية التى تشكل روح الثقافة» ويقرر أن انقطاع التزاوج بين هذين المجالين للثقافة قد وسمها بالتخلف ، بل إنه «أفقر الأدب ذاته ، فظل يدور فى حلقة مفرغة ، وغلبت عليه سذاجة التفكير وضحالة العواطف» .

ولقد كان زواج الأدب بالعلم فى بداية عصر النهضة الثقافية منذ الثلاثينيات فى مصر زواجًا مباركًا ، أغنى شعر الزهاوى فى العراق ، والعقاد فى مصر من خلال عكوفهما على القراءات العلمية وتأثيرها فى نتاجهم الأدبى . كذلك كان لمعاصريهما من العلماء إسهامات أدبية ، فضلاً عما أغنوا به الثقافة من ترجمات علمية، ومن هذا الجيل شبلى شميل وأحمد زكى وفؤاد صروف وإسماعيل مظهر وسلامة موسى . وإذ يتأمل المؤلف فقر ثقافتنا المعاصرة ، فى هذا الصدد يعزو ذلك إلى أن «علماءنا ماعادوا يشاركون فى بناء الثقافة العامة ، كما أن أدباءنا ما عادوا يطمحون إلى متابعة التقدم العلمى ، أو حتى تحصيل أوليات العلوم الحديثة» . ومع أن هذا التشخيص صحيح فى جملته ، إلا

أننا نتفاءل بصحوة ثقافية وبخاصة فى مجال اهتمام فريق من العلماء وبعض المؤسسات الثقافية لإشاعة الثقافة فى جانبها العلمى، تبسيطًا وترجمة وندوات ومؤتمرات .

كذلك لا ينسى المؤلف ما جرى فى اللغة العربية من تطور جدير بأن يجد نصيبه فى الكتب المدرسية التقليدية وفى مراجعة لمفهوم النصوص والأساليب والإنشاء . ومع سنة التطور فى الأمم بتطور أوضاعها زمانا ومكانا ، تتطور لغتها تبعًا لذلك كما سبقت الإشارة .

وهكذا وضع د. شكرى عياد حال اللغة فى سياقاتها التعليمية والمجتمعية ، ووضع فاعلية تعلمها فى دائرة النشاط اللغوى العملى بمختلف مجالاته وإمكاناته ، وبذلك لم يختزل ما أصاب اللغة من تحلل وتدنٍ فيما يردده بعض المتخصصين من نقص درجاتها فى الامتحانات ، أو فى عدم الاهتمام بالنحو والصرف أو بالأساليب والنصوص.

لكن معالجته للقضية أوضحت تلك اللحمة المترابطة بين اللغة والتعليم والعلم والحرية والتطور والثقافة ، وما تقتضيه من سعى مثابر متكامل على مختلف الجبهات للترشيد والتصحيح والتطوير . وذلكم هو السبيل الأمثل لكى تصبح اللغة العربية الأم، لغة حية فى مجتمع حى ، وفى ثقافة متجددة .

منظومة الإدارة التعليمية
من داخل الفصل إلى مستوى القيادة

لعله من المفيد أن نبدأ معالجة قضية الإدارة التعليمية على مستوى التفريعات البنائية الأولى من الفصل فى مؤسسة المدرسة ، وارتباطاته بالمستويات الأعلى الحاكمة لأدائها . فالفصل هو خط الإنتاج والقاعدة فى صناعة التعليم ، إن صح هذا التعبير . وفيه يتم التلاقى والتبادل والتفاعل بين المعلم والمتعلم ، سواء أكان ذلك فى إنتاج المعرفة العلمية، أم فى النشاطات العملية والرياضية والموسيقية والفنية وغيرها من أنشطة المناهج الدراسية المقررة . ونود أن نؤكد هنا أنه رغم تنوع مواقع هذا التفاعل ، داخل الفصل وخارجه ، إلا أنها جميعًا تشترك فى فلسفة إدارتها ، وتتفق فى أسسها وقواعدها التعليمية العامة ؛ إذ ينتظمها كلها لحن تربوى مشترك ، وإن تنوعت توزيعات اللحن هنا أو هناك . وهذا التنوع للتوزيع فى إطار وحدة اللحن يفرضه إدراك المعلم لخصوصية مضمون التعليم ، واحتياجات وسائله ، ودوره فى إثراء عملية التعليم والتعلم فى هذا المقرر أو ذاك النشاط ، أو لذلك الصف أو لتلك المجموعة من التلاميذ والطلاب .

وفى جميع الحالات وفى مختلف مواقع الإدارة التعليمية ، يظل الهدف هو السعى إلى إنضاج عملية النمو لشخصية الطفل أو المراهق بطريقة متسقة متكاملة ومتراكمة ومنظمة ، تؤدى إلى تنمية مختلف طاقاته البشرية ، البدنية والعقلية والاجتماعية والروحية والجمالية والمهارية . وبعبارة أخرى يظل الهدف دائماً تنمية الإنسان الكلى المركب بكل قدراته وإمكاناته ، وليس تنمية الإنسان الجزئى فى جانب واحد ، أو بعد واحد من أبعاد تلك الطاقات كالجانب العقلى المعرفى مثلاً .

إن مقصد العملية التعليمية و إدارتها الرشيدة ، تستهدف فى نهاية المطاف السعى إلى

النمو المتواصل لموقع المتعلم كمواطن فى مجتمع ، مدركاً للعلاقات بين الحق والواجب ، وبين مطالب الإنتاج والاستهلاك، وبذل الجهد والاستمتاع ، وبين مقومات الوفاق والمشاركة فى أساليب الثقافة من ناحية وبين التنوع والتعدد فى حركتها وتدافعها من الناحية الأخرى ، أو بين الجماعية والفردية فى توازناتها . ولعل المحصلة النهائية لكل عمليات التعلم ومضامينها ، هى ما يترسخ فى عقل المتعلم ووجدانه وسلوكه من توافر المساحات لحركته فى مجتمعه مؤثراً ومتأثراً ، فاعلاً ومنفعلاً ، مرسلاً ومستقبلاً ، مكيفاً ومتكيفاً ، معطياً وآخذًا ، مشاركاً وناقداً ومبدعاً .

ثم إن الحديث عن إدارة الفصل يمكن تشبيهه بإدارة الإنتاج الصناعى مثلاً ؛ حيث يتطلب إنتاج أى سلعة توافر رأس المال المادى ، والتكنولوجيا اللازمة من معدات وآلات ، وقوة العمل البشرية بمختلف مهاراتها ودراياتها . ولكن هذه العناصر الإنتاجية تتطلب فى الوقت ذاته نظاماً وتنظيماً لعمليات التشغيل والتسيير لتلك العناصر، وهذا ما تقوم به العملية الإدارية والتنظيمية . الإدارة هنا هى المسئولة عن تهيئة عناصر الإنتاج وتحريكها ، فى ضوء ما يتطلبه العمل من تحديد للمسئوليات، وترتيب للإجراءات ، وتحديد لأوقات العمل ، وضوابط التشغيل ، وضمان انتظام خطوط الإنتاج ، وما يتصل بذلك كله من نظم الجزاء مثوبة وعقاباً . وتستهدف كل هذه النظم الإدارية تسيير العمل وتوفير الجودة الكلية لعناصر الإنتاج ، بما يحقق أكبر عائد كماً وأفضل نوعية كيفاً من مخرجات السلع المطلوبة ، حسب المواصفات المقررة .

والخلاصة تتبلور فى تشبيهنا للإدارة فى مختلف النشاطات الإنسانية ، صناعة أو زراعة أو خدمات أو تعليم، تشبيهاً يمثلها بالطاقة المحركة لغيرها من مكونات العمل، أو هى كالقلب الذى يتدفق من خلاله جريان الدم إلى مختلف أعضاء الجسم ليتمكن من الحركة ، أو هى المايسترو وضابط الإيقاع فى الأداء الموسيقى أو الغنائى الجماعى .

ونورد هذه التشبيهات التى قد تختلف قليلاً أو كثيراً عن المشبه به فى حالة التعليم بعامة وفى إدارة الفصل بخاصة ، لما فى التعامل مع البشر من تعقيد أكثر ، ولما يحتاجه من مرونة أوفر وبخاصة مع مفاهيم الإدارة الحديثة . لكن يبقى الهدف الرئيسى للإدارة هو تعظيم العائد فى جميع الحالات وضمان الجودة والنوعية ، بحيث تصبح العملية

التعليمية ذات أقصى قدر من الفاعلية والكفاءة والدلالة . وبالقدر الذى تكون فيه العملية الإدارية واعية وملتزمة بمطالب التيسير والتنظيم لأنشطة التعليم والتعلم فى الفصل أو فى المدرسة ، بالقدر الذى نحكم على فاعليتها وكفاءتها فى تحقيق مقاصد التنمية لطاقات المتعلمين .

ويتوقف تعظيم العائد من العملية التعليمية فى الفصل على بعض الشروط الأساسية اللازمة لإنتاجها ، منها كما هو معروف المكونات المادية كالمبانى وملاءمتها وشروطها الصحية من حيث الإضاءة والتهوية ، وما فيها من مقاعد ومرافق ومعدات ووسائل معينة ، وقوة بشرية من المعلمين المؤهلين . هذا إلى جانب الوضوح فى إجراء العملية التعليمية ، ومسئوليات كل من المعلم والمتعلم ، والالتزام بحقوق وواجبات كل من الطرفين ، وبما يجعل كلاً منهما على وعى وإدراك بطبيعة العلاقات والتفاعل والتواصل بينهما ، سواء فى السلوك العام ، أو فى خصوصيات كل مادة دراسية واحتياجاتها ومطالبها .

ومع أهمية الشروط البنيوية فى المنظومة التعليمية وأهميتها فى الإدارة المدرسية واحتياجات الإدارة الفعالة للفصل ، أود أن أركز على بعض القواعد التربوية التى ينبغى أن تؤخذ بعين الاعتبار ، وبجدية والتزام ، فى إدارة العملية التعليمية فى الفصل بصورة خاصة . ومن أهم تلك القواعد والأسس والمفاهيم التربوية ، التى تعتبر منطلقات للممارسات الإدارية والتنفيذية :

أولاً : الإيمان القائم على القناعة العلمية بأن كل تلميذ أو طالب قابلٌ وقادرٌ على التعلم .
ولا ينبغى بأى حال من الأحوال أن ندمغ أى تلميذ فى الفصل بأنه عاجز أو فاقد لقدرات التعلم ، والحكم عليه كما يحدث أحياناً ، بأنه غبى أو غير ذكى أو شقى أو فاشل . إنه قابل وقادر على التعلم ، ومهمتنا كمعلمين هى السعى إلى تعرف مواضع القصور أو عدم الاهتمام لديه ، أو قلة الجدية وأسبابها التعليمية والاجتماعية . والمطلوب فى جميع الحالات استخدام وسائل التعليم المناسبة ، والتبسيط والتدرج فى معالجة مواضع الضعف أو القصور فى عمليات التعلم .

وفى هذه الحالات على المعلم أن يتقبل المحاولة والخطأ ، وألا يبادر بالتأنيب على هذا الخطأ أو ذاك ، حتى يستحث التلميذ على بذل مزيد من الجهد. ونقرأ فى نظام التعليم اليابانى بأنه لا يوجد فى مدارس اليابان تلميذ يعتبر الرياضيات مادة صعبة ، أو أنه ضعيف فيها . ولايمكن أن يعزى ذلك إلى أن الطفل اليابانى مولود بقدرات ذهنية خارقة ، وإنما السبب الحقيقى يرجع إلى جماع الأساليب المتبعة فى الإفهام والفهم والتدريب ، وإلى المثابرة لدى كل من المعلم والمتعلم فى استخدام مختلف الطرق والوسائل للوصول إلى المستوى المطلوب من التعلم والدرس .

ومن ثم تصبح القاعدة التربوية هنا هى الصبر والمثابرة ، وبذل أقصى الجهد من كل من المعلم والمتعلم ؛ حتى يصل المتعلم إلى أقصى ما يمكنه من الفهم والاستيعاب .

ثانياً : توظيف مختلف وسائل التشجيع والحفز والدافعية فى كل ما يقوم به الطالب وكل طالب ، أى التشجيع للتلميذ المتفوق والمتوسط والضعيف بأن كلا منهم يستطيع أن ينجز بصورة أحسن وأفضل ، وإشعاره بأن إجابات اليوم أحسن من إجابات الأمس، كلما استطعنا إلى ذلك سبيلاً أو فرصة مناسبة . والحكمة فى ذلك هى إكساب المتعلم الثقة بالنفس وبالقدرة على النمو المعرفى لتصبح القاعدة التربوية هنا ـ وهى تنمية الثقة رصيداً وزاداً ـ فى غاية الأهمية لمواصلة النمو فى العملية التعليمية ، حيث تنتزع الرضا والاطمئنان بالحالة الراهنة للمتفوق ، كما تنتزع من المتوسط أو الضعيف مواطن الخوف أو مشاعر العجز والاستسلام؛ الأمر الذى يساعد على حفز العملية التعليمية وتعظيم النفع والمحصلة منها .

ثالثاً : فى إدارة العملية التعليمية فى الفصل ، ينبغى على المعلم أن يدرك أن ما قدمه من شرح أو عرض لتلاميذه فى موضوع معين قد تلقته عقولهم بالضرورة كما تصورها من شرحه . والواقع أنه فى معظم الحالات يتم تفاعل بين ما قدمه وبين عقول التلاميذ، يختلف قليلاً أو كثيرًا عن تصوره ؛ نتيجة لاختلاف خبرات التلاميذ

وقدراتهم على التركيز . ومن ثم كان من الضرورى أن تتسم إدارة العملية التعليمية بما سماه باولو فريرى بالتعليم الحوارى ؛ أى العمل على إيجاد مساحة زمنية للحوار والمناقشة والتساؤل بين المتعلم والمعلم ، سواء على فترات من الدرس أو على الأقل فى نهايته . وكثيرًا ما يكتشف المدرس مواضع الغموض وعدم الوضوح من خلال هذا الحوار ، بل وقد يؤدى الحوار إلى إضافات لما قدمه المدرس من معلومات، من خلال خبرات التلاميذ أنفسهم . وفى مثل هذا المنهج الحوارى ـ كما قال أبو حيان التوحيدى الأديب الفيلسوف العربى فى القرن الرابع الهجرى ـ نجد أن (النفوس تتقادح ، والعقول تتلاقح ، والألسنة تتفاتح) .

والقاعدة التربوية هنا هى دعوة المعلمين إلى تشجيع تلاميذهم على السؤال والتساؤل، حتى لا يتعودوا الاستقبال السلبى للحياة ، فتترسخ لديهم ثقافة الصمت ، كما يقول باولو فريرى .

رابعاً: من المهم أن تدار العملية التعليمية فى جو يشيع الطمأنينة فى الفصل ، ويولد لدى المتعلم الدهشة والشوق إلى التعلم والرغبة فى معرفة جديدة . وهذا يتطلب أن يستخدم مختلف طرق الجاذبية والاهتمام بما يقول ، من خلال ضرب الأمثلة من الواقع المعاش ، ومن خبرات التلاميذ ، واللجوء إلى التشبيهات والمواقف المحددة فى شرحه ، وأن يبتعد عن نموذج الشخصية العابسة المتجهمة؛ طلباً للاحترام والوقار ، وفى الوقت نفسه يتجنب نموذج الشخصية الغوغائية المتسيبة أو المتبسطة كسباً لمحبة التلاميذ ، ويبتغى بين ذلك سبيلاً . فعلى المدرس أن يكون صديقًا ، لا مستعلياً ولا هابطاً ، يسعى إلى جذب اهتمام التلاميذ للدرس، ولا ضير فى توظيف الملح أو النوادر أو حتى النكات الملائمة . وقد ورد فى الأثر أن الرسول ﷺ كان يمزح ولا يقول إلا حقًا .

والقاعدة التربوية هنا هى أن يجمع المعلم فى تعليمه بين عناصر الإفادة والإمتاع ، متجنبًا كل ما يؤدى إلى الملل والانصراف عما يقول .

خامساً : عملية التعليم والتعلم ليست مجرد تلقين وتخزين للمعلومات ، وإنما هى مركب وخلطة تتآلف فى الوقت نفسه من ثلاثة مكونات رئيسية ، أولها معلومات تستدعى عمليات التفكير ، من تحليل ومقارنة وربط بين الأسباب والنتائج ، ونقد ، وبدائل مختلفة إلى غير ذلك من أنماط التفكير . والمكون الثانى هو العنصر الوجدانى الانفعالى الذى يستثير مشاعر التلاميذ نحو وقائع ومعطيات المعرفة من أحاسيس ومشاعر الحب أو الكراهية ، أو العطف أو الانتماء أو الاستنكار ، أو الجمال أو القبح نحو الموضوعات والمواقف التى يتعلمونها . والمكون الثالث هو المكون الأخلاقى المرتبط بالحق والصدق والواجب والمسئولية والحلال والحرام. والعنصران الأخيران الوجدانى والأخلاقى يتجسدان إلى درجة كبيرة فى شخصية المدرس ذاته ، باعتباره القدوة والنموذج فى تعامله مع تلاميذه ، وما يوحى به من مشاعر تتخلل المادة التى يشرحها أو فى علاقاته مع تلاميذه ، وفى اتساقه وعدم التناقض بين سلوكه وأقواله .

والقاعدة التربوية هى أن عملية التعليم ليست مجرد عملية عقلية معرفية فحسب ، وإنما هى - بوعى أو دون وعى من المدرس - خليط بين المعرفة والمشاعر والسلوك الخلقى ، وعلى المدرس أن يكون واعيًا بالقدوة الحسنة ذات التأثير الفعال فى تكوين شخصية تلاميذه. وصدقت مقولة أحد الحكماء من السلف الصالح حين يقول ما معناه (إن تأثير القدوة الحسنة لشخص واحد فى ألف شخص أبلغ من تأثير كلام ألف شخص فى شخص واحد) .

سادسا : من المفيد فى أعقاب كل درس أن يسأل المدرس نفسه تقويمًا لدرسه أربعة أسئلة ، هى : هل تعلم التلاميذ شيئًا جديدًا ؟ هل شارك التلاميذ فى التعلم من خلال الأسئلة والمناقشة؟ هل استمتع التلاميذ بالدرس ؟ وأخيرًا : هل استمتع المدرس نفسه بما قام به ؟

والقاعدة التربوية هنا هى ضرورة تأمل المدرس فيما قام به فى الفصل ومراجعة لما تم من قبيل التقويم ، الذى يمكنه من تطوير أدائه التعليمى فى مادته وفى علاقاته مع تلاميذه .

سابعا : من أهم عناصر إدارة الفصل أو المدرسة الحرص على أن تتم عملية التعليم والتعلم فى إطار من النظام والتنظيم الجماعى ، الذى يوفر الجو الملائم للإفادة والاستفادة فى مجتمع الفصل والمدرسة . ويعنى هذا فى المقام الأول وضوح قواعد السلوك والعمل لكل من التلاميذ والمعلمين ، والالتزام بها كأساس لحياة الجميع فى المجتمع التعليمى ، دون استثناءات لأفراد إلا فى حالة الضرورات الملحة . وهذا يتضمن أن تتسم الإدارة فى الفصل وفى المدرسة بالتدبير العقلانى وروح العدالة ، واحترام جميع أفراد المجتمع دون تمييز. ويعنى هذا فى المقام الثانى ، مواجهة وتعامل وقائى وعلاجى ، أكثر من عقابى مع ما يبدر من التلاميذ بوجه خاص من محاولات للإخلال بالنظام الجماعى المتفق عليه ، وفيها ينعكس أحيانًا من مظاهر ما يعرف بشقاوة التلاميذ أو مشاغباتهم أو جذب الانتباه إليهم ، أو سيطرة فرد أو أفراد على غيرهم من الجماعة أو أفرادها ، وأخيرًا وليس آخرًا ، ما قد يؤدى إلى بروز أخلاقيات العنف والابتزاز. ولكل حالة من تلك الحالات أسلوبها فى التوجيه وتعديل السلوك ، وما يتطلبه من تفاصيل التعامل . والمهم هو أن يكون أسلوب العقاب مثلاً فى صورة إيجابية لا سلبية بقدر الإمكان ، أى إرشاد المخالف للنظام إلى ما ينبغى أن يقوم به ، لا أن نقتصر على مجرد إيقافه عن ممارسة المخالفات الممنوعة أو المخالفة للنظام العام . ويمكن أن يتحقق هذا الأسلوب العلاجى من خلال مسئوليات معينة داخل الفصل أو المدرسة ؛ للتعبير عن ذواتهم المتمردة أو التنفيس عن اتجاهاتهم العدوانية المكبوتة ، والتى تظهر فى سلوكهم غير السوى . لكن العقاب الجسدى كالضرب مثلا ، إنما يؤدى إلى عكس المطلوب فى معظم الحالات ؛ حيث يزداد السلوك العدوانى كبتًا ، ثم محاولة للانفجار فى أى فرصة تالية . ولعل ما ينادى به علماء النفس من العمل على إيجاد المواقف وإتاحة الفرص للارتقاء والإعلاء لنزعات التمرد أو العنف ، واعتباره خير وسيلة لمواجهة الإخلال بالنظام الجماعى فى الفصل أو المدرسة .

والقاعدة التربوية هنا هى أن الإخلال بالنظام أو ممارسة التمرد أو الشغب أو العنف من قبل بعض التلاميذ ، إنما ينبغى أن ينظر إليه أولاً على أساس أنه مظهر من مظاهر

عدم القدرة على التكيف، أو سوء التكيف مع مجتمع الفصل أو المدرسة، وأنه ليس صفة طبيعية أو غريزية فى التلميذ ذاته . وقد يكون من بين أسباب عدم التكيف الشعور بعدم القدرة على متابعة الدروس والإفادة منها ، أو نتيجة لطريقة معاملة المدرسين له، أو لظروف أسرية أو مادية تتطلب من الأخصائى الاجتماعى أو النفسى تشخيصها ومحاولة التعاطف معها . والمهم تمكينه من تعديل سلوكه؛ أى عدم التوقف فى الحكم على حالته الراهنة ، وإنما النظر فيما يمكن أن يحققه فى المستقبل ؛ نتيجة النظرة العلاجية من تحسن فى سلوكه وتكيفه مع النظام العام .

والقاعدة التربوية هنا هى تفضيل المنهج العلاجى، من خلال تشخيص عوامل عدم التكيف مع النظام العام، وإيجاد مجالات وموقف تعدل من سلوكه، وليس اللجوء مباشرة إلى أسلوب العقاب والردع والإدانة لما يقوم به حاليًا من مخالفة أو مغايرة.

قضايا عامة :

وإذا كنا قد قصرنا عرضنا على بيئة التعلم فى الفصل، فإن ثمة قضايا عامة ترتبط بحق التعليم وبالنظم واللوائح الإدارية والإشرافية ومستويات الادارة الأعلى والتى تستحق التنويه بصورة مختصرة، منها :

أولا : قضايا مرتبطة بمفاهيم التعلم :

١ ـ كل طفل قابل وقادر على التعلم إذا ما قدم له الموضوع بطريقة واضحة ميسرة تناسب مدركاته، وبخاصة إذا ما أتيح له الوقت والمران الكافى للاستيعاب والفهم (لاصعوبة للرياضيات لدى اليابانيين والكوريين، وتميزهم عن الأمريكيين) كما سبقت الإشارة إلى ذلك.

٢ ـ ليس هناك طفل غبى وآخر ذكى، كلهم أذكياء؛ لأن هناك أنواعًا متعددة من الذكاء: ذكاء حركى، اجتماعى، حسى ، علاقات مجردة، تذكر ، لغوى ، نقدى (الولد الشقى)، عملى، تشكيلى . والذكاء ليس قدرة ثابتة، وإنما قابل للنمو ومسئوليتنا تنمية أكثر أنواع الذكاءات لدى المتعلم (مثال الولد الريفى

الشقى فى اختبار الذكاء الابتدائى للقبانى : فى عيد ميلاد أختك الكبيرة، ماذا تقدم لها من هدية؟ (شراب ، حبل غسيل ، دراجة) والإجابة الصحيحة حسب مفتاح الاختبار هى (شراب) لكن إجابة التلميذ كانت (دراجة) . ولما سئل عن السبب فى هذا الاختبار ؟ أجاب بأنه سوف يهديها الدراجة ، ثم يأخذها ويستعملها هو ، لأنها لا تستطيع استعمالها فى القرية) .

٣ ـ لدى الطلاب خبرات ومعلومات سابقة (من المنزل، أو المجتمع المحلى، أو الإعلام، أو الأقران إلخ . .) وهذا يعنى أن ما يقدمه المدرس من معلومات لايستوعبه الطالب بالصورة نفسها، وإنما يتفاعل مع خبراته السابقة. ومن ثم أهمية المناقشة والمراجعة وتشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة، وعرض حصيلة ما فهموه. كما يقتضى ذلك إعطاء فرصة للتلاميذ لعرض خبراتهم، فقد تكون إضافة لما فى الكتاب المقرر .

٤ ـ من الضرورى التفهم لأخطاء لتلاميذ، وعدم التنكر لها بأى وسيلة، من أجل تصحيحها أو فهم أسبابها . والخطأ طريق إلى تعلم الصحيح، ومن لا يخطىء لايتعلم .

ثانياً : اللوائح والنظم التعليمية :

١ ـ التعلم حق ومن واجبنا أن نعلم، لا أن نغربل ونفرز ونتخلص مما لا يصل إلى المستوى فى مرحلة التعلم العام على الأقل، لذلك ليست هناك قاعدة (لقد استنفد الطالب مرات الرسوب) لكى تقفل المدرسة أبوابها أمامه، بل عليها أن تتيح له كل الفرص الممكنة ليحقق النجاح .

٢ ـ يجب التيسير فى قضية السن المسموح به للالتحاق فى المرحلتين الإعدادية والثانوية بإضافة سنتين مثلاً لحق القيد ؛ تمكيناً لأكبر عدد من تجاوزوا السن المحددة بالنسبة لظروف بعض الطلاب فى البيئات الفقيرة حيث يضطرون للانقطاع عن الدراسة بعض الوقت لمساعدة أسرهم.

٤ ـ إمكانية نقل طلاب إلى صفوف أعلى إذا ما ظهر من قدراتهم ما يمكنهم من متابعة الصف الأعلى .

٥ ـ إدخال مفهوم المستوى الرفيع فى مادة معينة فى مرحلة الشهادة الإعدادية ؛ مما يعين الطالب والمدرسة على اكتشاف تميزهم فى مجال معرفى معين ، كما هو الشأن فى نهاية التعليم الثانوى .

ثالثًا : الإدارة المدرسية :

١ ـ الأهمية القصوى لمبدأ المشاركة والتعاون فى إدارة العملية التعليمية ، وذلك عن طريق :

(أ) المشاركة عن طريق الفريق (فريق مادة معينة واجتماعاته المنظمة وتسجيل وقائعها للمتابعة) .

(ب) اجتماعات المعلمين و إدارة المدرسة بالأسلوب نفسه .

(جـ) التنفيذ الفاعل والدورى لمشاركة مجلس الآباء (والأمهات) فى شئون تنظيم العمل المدرسى ومناقشة أحوال الطلاب إلى غير ذلك مما ورد فى اختصاصات تلك المجالس فى القرار الوزارى (إنشاء صندوق لمقترحات أولياء الأمور، وآخر للطلاب فى المرحلتين الإعدادية والثانوية) .

٢ ـ الاهتمام بالتغذية المدرسية والحرص على أن تكون موقفًا تعليميًّا للنظام وآداب الطعام . واعتقد أنه ليس من الضرورى فى ضوء الخبرة الممارسة تقديم وجبة غذاء لطلاب المدارس فى الأحياء التى يغلب عليها المستوى الاقتصادى والاجتماعى الميسور .

٣ ـ تقديم الرعاية المالية والعينية للطلاب الفقراء من الأسر الأقل حظًّا فى مستوياتها المعيشية .

٤ ـ مراجعة نقدية لنظام التوجيه والإشراف الفنى، وما يتصل به من تقارير وتوجيهات . ذات صياغات نمطية عامة .

٥ ـ ضمان الانتظام والانضباط من كافة الأطراف المعنية بالعملية التعليمية ، طلاباً ومعلمين وإدارة .

٦ ـ التعامل المتكافىء لمختلف الطلاب فى مجتمع المدرسة .

٧ ـ التوظيف الأمثل للمعدات والأجهزة والوسائط التعليمية وصيانتها، والقضاء على مخاوف مفهوم العهدة . ومع عصر توفر تكنولوجيا التعليم ، من المتوقع أن يكون المعلمون قد تدربوا على توظيف الكمبيوتر والاتصال بشبكات المعلومات ، وأن يدربوا طلابهم على استخدامها للحصول على المعلومات من مختلف المواقع .

٨ ـ الحرص على الاستفادة من حدائق المدرسة ، والمساحات القابلة للزراعة فى زراعة خضروات أو أشجار مثمرة، يشارك الطلاب فى العمل فيها ، ونتخلص من المسائل الإدارية العقيمة الخاصة بلجان تقييم الإنتاج وعرضه للبيع بالمزاد ، إلى آخر هذه الأمور الروتينية ، التى تحرم المدرسة والطلاب من الانتفاع بإنتاجهم أو تترك الأرض دون استغلال .

رابعًا : تنمية الفكر والممارسات التعليمية :

١ ـ الاهتمام بالعائدين من البعثات الخارجية لتعرف ما استفادوه ، وعرض ذلك على غيرهم من المعلمين فى المدرسة ، والإفادة مما يكتبونه من تقارير بعد عودتهم .

٢ ـ التشجيع على القراءة والمناقشة لما يصدره المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، والمركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى ، سواء من خلال ما يترجم من كتب حديثة أو ما يجرى من بحوث . ويستكمل ذلك بإجراء مسابقات للمعلمين ورصد الحوافز لتلك المسابقات. هذا فضلاً عما يمكن أن تقترحه الإدارات المدرسية والتعليمية من بحوث ودراسات، يقوم بها الخبراء فى المركزين السابقين .

٣ ـ حفز المعلمين والموجهين فى نهاية كل عام على تقويم المقررات الدراسية فى مختلف المواد ، والتقدم بمقترحاتهم إلى المركز القومى للمناهج .

خامسًا : القيادات الرئيسية ومقوماتها :

تتحدى متغيرات القرن الحادى والعشرين قصة الإدارة الهرمية البيروقراطية . ومن الضرورى التنبيه إلى ما تطرحه تلك المتغيرات من محاذير فى اصطناع بعض تلك القيادات من التردد فى حركة التغيير، أو ما يتخذه البعض الآخر من خطط وتصورات محددة يتشبثون بها . وقد يسبح آخرون فى أنواع من المغامرة فى أجواء ظروف تحمل مجاهيل غير محسوبة، واضعين مصيرهم فى يد الأقدار . وهؤلاء وأولئك سوف تصاب مواقفهم وتصوراتهم بالإحباط أو الفشل ، عندما يواجهون الآفاق المتغيرة لحركة المستقبل فى سرعتها وتدفقها وكونيتها .

وفى هذا السياق نؤكد على قيمة الوعى بموقع القيادة ـ وهو المفهوم الجديد للإدارة ـ فى محيط العمل حاضراً ومستقبلاً ، مشيرًا إلى أن من بين المدراء والرؤساء من يتحدثون كثيرًا عن أهمية الدور القيادى، ولكنهم لا يمارسون هذا الدور فى أنشطتهم العملية، كما أن بعضهم لا يخطر على باله أنه فى موقع قيادى ، ولا يتحدثون عن هذا الدور إطلاقًا أو نادراً عما يستلزمه من مسئوليات وأعباء .

ومن الملاحظ أن ما يشيع أحياناً من رأى مضلل ، بأن القائد يولد ولديه سمات القيادة ومقوماتها الشخصية، فذلك اعتقاد غير صحيح ، وإن صح فإنما يتاح لحالات نادرة جداً ، والنادر لا يقيم حكم عامًّا . وقد تتنوع شخصيات القيادة فى واقعنا ، فمنهم من نجده متزمتاً منطويًّا على نفسه قابعاً بين جدران مكتبه، ومنهم النمط الذى يؤثر فتح مكتبه ليتجمع فيه معارفه وزملاؤه لأحاديث جلها من نوع المصاطبة . كذلك نجد المندفع الذى لا يتردد فى اتخاذ القرار فى عصبية، مقابل المتهيب المتردد الذى يتولى دراسة الموضوع مرات ومرات، قبل أن يصل إلى رأى محدد فى الموضوع .

وهكذا تتفاوت السمات الشخصية فى القيادات التقليدية، دون أن تحكمها علميًّا مواصفات خاصة أو قدرات فطرية مزعومة للعمل ، تعتبر طبيعيًّا مؤهلاً للقيادة .

وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن التعريف الوحيد للقائد هو ذلك الشخص الذى يكون له أتباع بالضرورة ، ولا يستند الأتباع فى ارتباطهم به إعجاباً بشخصه وظرفه، إنما

المحك الحقيقى فى التزامهم بالقيادة قيامهم بالعمل المطلوب وبفاعلية؛ فالقيادة على أساس «الشعبية» ليست معياراً لكفاءة القيادة، إذ المعيار الحقيقى هو ما يتحقق من نتائج ومنافع للمؤسسة أو الأجهزة التعليمية التى يديرها .

ومن شروط القيادة أن يكون القائد ذا «حضور» على مسرحه، ومن خلاله تتجسد القدوة ويشع النموذج . والقيادة إلى جانب ذلك ليست بالضرورة رئاسة أو رتبة أو موقعاً أو ألقاباً أو مالاً أو جاهاً ، وإنما هى فى نهاية المطاف «مسئولية» . ثم إن القائد لايبدأ عمله بسؤاله «ماذا أريد؟» وإنما بسؤال «ماذا يجب أن أعمل ؟» ثم يتلو ذلك سؤال «ماذا يمكن ويجب أن أعمله مما يحدث تغييراً إيجابيًّا فى دينامية المؤسسة»؟ وعليه أن يضع نصب عينيه على الدوام الإجابة عن سؤال «ما رسالة المؤسسة وأهدافها، وماذا يمكن أن يمثل إنجازاً فى الأداء ، ونتائج لها قيمتها فى العمل ؟ وكيف يمكن ضمان تماسك المؤسسة واتساقها فى أداء مهمتها » ؟

وإلى جانب ذلك كله، يتميز القائد بسعة الصدر والقدرة على الاستماع، والإدراك للتنوع فيمن يتعامل معهم فى المؤسسة، دون أن يتأثر فيمن يحب أو لا يحب على المستوى الشخصى، ولكنه يظل حازماً وغير متهاون حين يتعلق الأمر بالإنجاز والمستوى وقيم الأداء . وتتمثل كفاءة القيادة فى الحرص على التفويض فى أداء المسئوليات، دون أن يخشى من مصادر القوة والاقتدار التى يتسم بها بعض أتباعه من العاملين، بل ينبغى أن يكون ذلك مجالاً للاعتزاز والتقدير لديه. لقد أوصى أندرو كارنيجى أن يكتب على شاهد قبره (هنا يرقد رجل استطاع أن يجتذب فى خدمة مؤسسته أشخاصاً أفضل منه) .

ومبلغ القول فى القائد حاضراً ومستقبلاً أن يكون قدوة فى العمل، وليس مجرد واعظ بالأقوال، جديراً باكتساب الاحترام من اتباعه، وبثقتهم فى صدقه ونزاهته وجهوده، وحرصه على التميز والتفوق فى أدائه لمسئولياته. وتلك هى القيادة التى تعلم وتكتسب مع مزيد من الخبرة الواعية، وتزداد نمواً وتعزيزاً مع الأيام .

وتلك هى أهم المقومات العامة للقيادة فى المؤسسات، وهى تواجه التغيرات السريعة والمتلاحقة فى عالم اليوم والغد .

والواقع أن القيادة الجديدة قد اقتضت تفكيراً جديداً تعكسه صياغات جديدة لمضامين قيادة مؤسسات المستقبل ، بدءاً من لغة جديدة، ومفاهيم مختلفة، وزعزعة لما استقر عليه التفكير الإدارى على أن المؤسسة تنظيم هرمى من أعلى إلى أسفل، وأنه ذو بعد واحد ، ولا توجد إلا قيادة تنفيذية واحدة لا تتعدد، وأنه ليس للعاملين فى التنظيم إلا وظائف محددة لا يتحولون عنها، كما أنه ليس لهم دور فى شئون القيادة، فى حين أن القيادة يجب أن تكون من اهتمامات جميع العاملين أفقيا. ومن الملاحظ أن كثيراً من المؤسسات قد بدأ يختفى منها لقب المدير أو الرئيس أو التنفيذى ، وحل محله مسميات، مثل : قائد الفريق أو منسق المشروع أو الميسر أو القائد الموجه .

وتلك أفكار ومفاهيم ولغة تتطلب التفهم لدواعيها فى سياق عالمنا المتجدد، الذى يجهد فى تحقيق الجودة الكلية أو الشاملة لمنظومة التعليم ومؤسساته انتهاء بأصغر وحداته، والحاجة ملحة إلى السعى لتطبيق المفهوم الجديد للقيادة، وتداعياتها التنظيمية فى الفكر والفعل والمشاركة .

فى التمحور حول الذات
والوعى بالغير

الخلل فى تنشئة الإنسان / المواطن :

تُرَدُّ مشكلة تكوين المواطنة إلى محور جوهرى رئيسى تدور حوله قضايا المجتمع والاقتصاد والسياسة والثقافة ، وذلكم هو محور تنشئة الإنسان / المواطن المصرى خلال مسيرة حياته ، بدءاً من مرحلة الطفولة المبكرة . ومما لم يعد مجالاً للخلاف أن أحوال التقدم أو التخلف مرهونة فى المقام الأول بتلك العلاقة الجدلية بين كيان العمران وبناء الإنسان . وقد ترسخت تلك العلاقة التبادلية مسلمة من مسلمات العلم الاجتماعى ، ونتاجًا لاستقراء حركة التاريخ الحضارى لمختلف الأمم عبر العصور.

ومن ثم أصبحت ، وأضحت ، وأمست ، وما انفكت قضية تنمية طاقات الإنسان ـ كل الإنسان ، وكل إنسان ـ من أخطر الهموم التى تشغل بال أولئك الساعين إلى نهضة الأمم بالإنسان وللإنسان . والقضية الأساسية هنا كيف يصنع الإنسان تاريخه أكثر مما يصنعه تاريخه . وبعبارة أخرى كيف ننمى طاقات المواطن ليصبح فاعلاً لا مجرد مفعول به أو من أجله ، حيث تتولد لديه الإرادة الواعية والقدرة على الفعل والمشاركة والتأثير ، وتزداد احتمالات القوى الإيجابية فى مواجهة السلبيات والتشوهات فى صيرورة المجتمع بنيةً ، والحياة حركة .

وتتركز قضية التربية المدنية أو المجتمعية أو التربية للمواطنة ، أو حتى التربية السياسية ، أو غير ذلك من المسميات ـ تتركز فيما يتاح للفرد منذ ولادته من تنشئة وتفاعل واستجابة مع مضمون الثقافة وعملياتها وطرائقها ، التى يعايشها وتعايشه ،

فى الأسرة، والجوار، والحى والأقران ، والصحاب، والمدرسة، ورسائل أجهزة الإعلام، انتهاءً بمواقع العمل ، وعوداً لبناء أسرة جديدة ومسئولياتها . وخلال تفاعله مع تلك المؤسسات النظامية وغير النظامية تتشكل مقومات شخصيته وتتبلور صورته كمواطن فى مجتمعه ، وذلك من خلال ما يترسخ فيها من فكر ووجدان وسلوك وقيم ، ومستوى الوعى بالذات وبالآخر سواء على المستوى المحلى أو القومى أو العالمى .

نضج الإنسان بين الذات والآخر :

ويتم هذا التشكل فى مراحل متعاقبة ومتراكمة من مستويات النضج السوى أو الجمود فى مستويات معينة ، تنحبس فيها دون انطلاق إلى المستويات الأرقى والأرحب. وبعبارات مبسطة يمكن تحديد مسيرة النضج الإنسانى بصورة معيارية (مثالية)، فى الانتقال من مرحلة الاقتصار على إدراك (الأنا / الذات)، إلى مرحلة متنامية الأفق فى إدراك (الغير / الآخر) بما يعنيه الآخر من عالم الناس والطبيعة والمجتمع، وكل ماهو خارج كيان الفرد الذاتى . وفى تعبير أصدق إن النمو السليم للطفل نحو النضج إنما يتجسد فى بناء مركب (الأنا فى الغير) أو (الغير فى الأنا)، بما يعظم طاقات وقدرات كل من عنصرى هذا المركب على الفعل والحركة لصالح كل منهما .

ومن المستقر فى مبادىء علم نفس النمو ، بل وحتى من الخبرة الملاحظة ، تركُّز الوجود والعالم كله لدى الطفولة المبكرة حول (الأنا/ الذات)، فينسب الطفل كل شىء حوله إلى ذاته ، وإلى إدراك يصنع من خلاله عالمه غير الواقعى للخارج . ويتجلى ذلك فى تلك المرحلة من النمو بصورة واضحة فى لعبه وتصوراته التى يشكلها خياله، ويتعامل فيها مع الأشياء من منظوره . ولعل مثال طفل فى الثالثة من عمره يوضح هذه الأنوية الذاتية ، حين سئل : هل لك أخ ؟ فأجاب بنعم لى أخ . وعندما سئل : هل لأخيك أخ ؟ فأجاب بلا ، فهو ينسب أخاه إلى شخصه ، ولا ينسب شخصه إلى أخيه.

وفى حالة مشابهة كان الطفل يأكل مع والديه ، فأخذ يشرب الشوربة برفع الصحن

إلى فمه مباشرة ، فسأله أبوه : لماذا تشرب هكذا ولا تستخدم الملعقة ، هل رأيت أحدًا يشرب بهذه الطريقة ؟ فأجابه بنعم : هو أنا ذلك الشخص . فالأمور والعادات هو الذى يخلقها وهو محورها ومصدرها ، بيد أن عملية النضج فى النمو النفسى الاجتماعى تتصاعد من المنظور الأنوى الطفولى إلى وعى متنام ومتراكم بالغير ، وبما يجده الفرد ويخبره ويقتدى به من العادات والمسالك التى يتفاعل معها فى ممارساته اليومية لأفكار الآخرين وعوائدهم . ومن ثم يقوم باستبطان العالم الخارجى فى داخله وفى مكونات شخصيته بشكل أو بآخر ، من خلال خبراته مع ما يحيط به .

مخاطر التمحور حول الذات :

ومع أن هذه النقلة من الذات إلى الآخر تبدو طبيعية ومتدرجة وتلقائية ، إلا أن إشكالية نمو (الأنا / الآخر) تتوقف على مدى السيطرة أو الهيمنة أو الموازنة بين كل من عنصرى هذا المركب . وحين يغلب طرف الأنا على الآخر يتشوه النضج السوى ، وتبرز ظاهرة التثبت الطفولى فى التمحور حول الذات ، وهى ما يعرف فى مصطلحات علم النفس بعملية التثبت النفسى Psychological Fixation . ولا تعزى هذه الظاهرة إلى عوامل وراثية أو بيولوجية ، وإنما هى نتاج لتفاعل الفرد مع ظروف تنشئته فى الأسرة ، ومن خلال تفاعلاته مع غيرها من المؤسسات والمواقف الحياتية التى يعايشها ، وقدرته على التكيف لما هو خارج الذات .

وتصبح هذه الأنوية الطاغية مصدراً من مصادر قيم الفرد وسلوكه ، يجد فيها الطمأنينة وطوق النجاة فى خضم حياته ، فهى منطلقة نحو النجاح ، ونحو الكسب والحصول على الثروة والحياة والمكانة والسلطة وفق منظوره الخاص ، دون اهتمام يذكر بالمناظير والتوجهات المجتمعية الأخرى . ولابد من الإشارة هنا إلى أن هذه الأنوية أو تمحور الفرد حول ذاته فى فكره ومسالكه ومصالحه ، قد تتعزز بعامل الاستمرار فيما يسود المؤسسات المجتمعية التى أفرزتها ، والتى تظل محيطة به ، ولا فكاك له من التعرض لتأثيراتها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة . وقد تتعدل بفعل ما يحدث فى تلك المؤسسات من توافر عوامل الطمأنينة وسيادة القانون والالتزام بالحقوق والواجبات

ووضوح العلاقات والتوقعات ، وتكافؤ الفرص ، وانحسار عوامل الفساد والإفساد فى ساحة المعاملات والمبادلات .

ومما يستحق الإشارة فى صدد شيوع الأنوية والتمحور حول الذات فى أى مجتمع من المجتمعات ، تلك المخاطر التى قد يتعرض لها الآخر ، ونعنى به الكيان المجتمعى . وإذ تتفاقم ظواهر ذلك التمحور يتسرب التشوه إلى مؤسسات المجتمع ، وتهتز وشائج التماسك الاجتماعى ، ويتنامى عدم الاكتراث بما يحدث خارج نطاق الفضاء الذاتى ، وتتردد عبارات (وأنا مالى ، وجحا أولى بلحم توره ، خليهم ياكلوا فى بعض ، على قد فلوسهم . . إلخ) ومن ثم تزداد حدة التناقضات ، بل وتعنف مظاهر العنف ، وتتنوع مجالات التناقضات والصدامات والعصبيات القبلية والعشائرية والطائفية والإقليمية والمؤسسية .

الحرية وحق الاختيار :

تعتبر عملية النضج المتوازن والمتسق فى مركب الذات / الغير فى بناء شخصية الإنسان / المواطن من أهم مقومات التربية المدنية بغية التماسك الاجتماعى ، كما أنها من أقوى ضمانات الوفاق الوطنى والفعل الجماعى . ثم إن حق الاختيار وإتاحته للفرد منذ طفولته يمثل ركيزة من ركائز التربية المدنية فى السعى لبناء مجتمع ديمقراطى . والتمتع بحق الاختيار أو الخوف من الاختيار أو الهروب من تبعاته محكوم إلى حد كبير بعوامل التنشئة والتربية المدنية ، وبما توفره من مواقف وظروف لممارسة هذا الحق منذ الطفولة . وحيث تسود سلطة الأمر والنهى بصورة طاغية على تكوين المواطن خلال مسيرة نموه ، تتغلب الاتجاهات النفسية والقيمية نحو المسايرة لتلك السلطة فى صورها الوالدية أو المؤسسية أو فى غيرها من الصور ؛ إذ لا يتطلع الفرد إلا إلى توجهات تلك السلطة إرضاءً لها ، وإيثارًا للعافية والطمأنينة ، وحرصاً على الأمن والأمان .

وحق الاختيار من خلال التنشئة حتى فى أبسط المواقف يتطلب الوعى بأهميته ، وتنظيم المواقف الملائمة لممارسته فى حياة الفرد منذ الطفولة المبكرة ، وإليك المثال التالى على موقف يوضح أهمية مفهوم عملية الاختيار :

طلبت منك ابنتك التى تبلغ من العمر خمس سنوات مجموعتين من أوراق القص واللصق لتصنع منها أشكالاً ، مجموعة ذات لون أحمر ، وأخرى ذات لون أصفر . وذهبت إلى المكتبة واشتريت لها هاتين المجموعتين حسبما طلبت . هذا موقف . والموقف الآخر البديل تصطحبها معك إلى المكتبة ، فتأخذ فى التجول فى أرجائهاحتى تنتهى إلى موقع الورق الذى تنشده . وتلقى نظرة فاحصة وتختار نفس اللونين . والنتيجة إذًا واحدة بالنسبة لحصولها على ما طلبته ، فلماذا إذًا هذا التعب فى أخذها إلى المكتبة و إضاعة الوقت والجهد ؟

الفرق كبير فى التكوين النفسى لهذه الطفلة ، إنها قد مرت بخبرة المكتبة وما فيها ، ونظرت إلى موقع الورق الملون من تنظيم المكتبة ، وعندما وقفت أمام قسم الورق أخذت تقلب فى مختلف الألوان ، وجرى فى ذهنها مقارنات بين مختلف الألوان، واستقر رأيها على أن ما طلبته كان أحسن الاختيارات . ثم إنه كان من المحتمل أيضًا أن تغير رأيها ، وتختار مجموعتين مختلفتين من الألوان . وهذه خبرة غنية فى مجال الاختيار تقوم على المشاركة وعلى توفر البدائل المتاحة ، واتخاذ القرار أو دعم القرار الأصلى الذى تم اختياره ، مما ولد الثقة فى النفس ، ونمو الرغبة فى الاختيار بين البدائل فى مقابل التفكير الأولى السريع . فرق كبير بين أن تَخْتار وأن تُخْتار لك .

وفى هذا الموقف البسيط تصبح عملية الاختيار كحق متاح لا تقل عن الناتج النهائى . ومن مداومة الإتاحة للاختيار ـ كلما استطعنا إلى ذلك سبيلاً ـ ينمو مفهوم الحرية فى تكوين الشخصية ، باعتبار حرية الاختيار من بين أهم عناصر الحرية بمختلف عناصرها ؛ إذ يسبق الاختيار بطبيعة الحال قدر كبير من التفكير والتقييم والمقارنة وتصور النتائج وفاعليتها ، وتحمل المسئولية إلى غير ذلك من تداعيات حق الاختيار وجوانب الحرية المرتبطة به .

والخلاصة أن التنشئة على المشاركة فى الفكر والعمل وإتاحة الحرية فى الاختيار ، دون خوف أو ضغط ، أو دون مجاملة أو مسايرة تقوم دعامة ثانية من دعائم التربية المدنية فى مجتمع ديمقراطى ، يؤسس قيمة الحرية واحترام حق الفرد فى التفكير والتعبير

والفعل والتدبير . وإذا كان الانتقال من الأنوية إلى الغيرية قاعدة فى تكوين الانسجام والترابط الاجتماعى ، فإن حق الاختيار الحر يقوم دعامة ثانية لبناء المواطن والوطن ، فى إطار نهج صحيح وعميق للديمقراطية كأسلوب لإدارة الحياة ـ وليس مجرد مؤسسات برلمانية .

إن الديمقراطية تتطلب توافر ألحان جماعية مشتركة ، كما تتطلب فى الوقت ذاته التنوع والتعدد لمن يريدون أن يقوموا بإعادة توزيع تلك الألحان ، بل والعمل على تطويرها وإثرائها بألحان جديدة .

والواقع أن مواجهة مشكلاتنا لا تتطلب التردد أو المجاملة أو دبلوماسية رقيقة الحواشى فى اقتحام الحلول لتلك المشكلات . وأحسب أننى على اقتناع تام بمقولة جونار ميردل ـ الاقتصادى السويدى الحائز على جائزة نوبل ـ فى كتابه الشهير باللغة الإنكليزية (الدراما الآسيوية) ، حيث تحدث فى أجزائه الثلاثة عن مشكلات التنمية فى أقطار آسيا ، وحين أكد فيما أكده أنه لا تصلح الدبلوماسية أو البيروقراطية فى مواجهة قضايا التنمية ومواجهة التخلف الحضارى .

الأنا والغير والتماسك الاجتماعى :

لا يستطيع مجتمع أن يحفظ وجوده إن لم يكن ثمة تواصل فى طريق مزدوج لاتجاهات المرور بين ذوات أفراده ، وبين الأنا والغير، وبين «نحن» و«هم» ، وبين من نصادق ونبعد ، وبين من نحب ونكره ، ومع من نتعاون ونتنافس ، ومع من نتحالف أو نعادى . وهذه كلها امتدادات كمية ونوعية من العلاقة بين مدى التمحور حول الذات، ومدى الوعى والتعامل مع الغير ، أياً كان نوعه ومداه . ولا يتحقق التماسك الاجتماعى إلا من خلال تعظيم مساحة عريضة من الوفاق المشترك فى القيم والمنافع والرؤى وقواعد التعايش فى مجملها . ولاشك فى أن العامل الجوهرى فى خلق بيئة التماسك الاجتماعى يتمثل فيما يعرف بمضامين الثقافة المشتركة أساساً ، والتى تؤدى إلى فتح قنوات التواصل بين البشر ، أيًا كانت توجهات ذلك التواصل ورموزه ومعانيه وأنماط سلوكه .

وتقوى العروة الوثقى فى التماسك والتلاقح الاجتماعى بقدر ما يجرى من تدفق لمياه النهر الثقافى بين أفراد المجتمع بأقل قدر من الاختناقات أو الصخور والجنادل أو الأعشاب والنباتات التى تعترض ذلك التدفق . ومن ثم يصبح ما يقرب بين الأفراد والجماعات أكثر وأوفر وأنفع مما يباعد بينها .

والحاجة إلى التماسك والترابط الاجتماعى هى وليدة لتلك الحاجة النفسية الطبيعية والضرورية لحياة ونمو الفرد ، وهى حاجة الانتماء والعضوية فى جماعة تقبل الفرد ويقبلها ، ويتعامل معها وتتعامل معه ، يعتمد عليها وتعتمد عليه، ويطمئن إليها وتطمئن إليه . وهذه الحاجة للانتماء تصبح فى المصطلح السياسى مع نمو الفرد سمة الولاء للوطن ، وما يترتب عليها فى المستوى الوطنى من مقومات المواطنة ، وما تقتضيه من حقوق وواجبات ، ومن مغانم ومغارم ، ومن حماية وطمأنينة ، وتضحيات وإيثار.

ولا يعنى التماسك الاجتماعى الذى تؤسس الثقافة العامة قاعدته المشتركة ، أن يكون أفراد المجتمع نسخًا متماثلة مصبوبة فى قالب ثقافى موحد ، دون تنوع فى ذوات أفرادها وجماعاتها ، أو وجود تفاوت فى الرؤية أو المصالح أو الاهتمامات والتصورات . لكن يبقى القاسم (الجامع) المشترك من أسس الثقافة هو الأداة الرئيسية التى يتواصل المجتمع بها ومن أجلها . كما يقتضى ذلك الوعى بما يعترض ذلك التواصل والتفاهم العام من خلافات أو استقطاب أو انقطاعات ، مما يتطلب الأمر معه تضييق فرصها ومواسمها ومجالاتها والسعى إلى حلها مرحليًا ، أو بصورة حاسمة من خلال الحوار والقرار الجماعى .

ومن السمات الطبيعية فى أى مجتمع دينامى وجود وعى بين أفراده وجماعاته وشرائحه بأنواع من التفاوت والخلف ، بل التناقض أحياناً فيما بينها . والحاصل أن القولبة للنمط الإنسانى الموحد يكاد أن يكون ضرباً من المستحيل فى حياة المجتمعات الحديثة ، وإن بدا على السطح أو خيل للنظرة العابرة أن الصور ساكنة رتيبة ، ملتزمة بما عرفه «باولو فريرى» بثقافة الصمت . ومع ذلك فإن الإقرار والصراح بالتعدد والتنوع يتطلب تنظيم تلك الظواهر فى أشكال مؤسسية كالجمعيات والروابط والأحزاب السياسية ،

وتصبح بذلك أداة من أدوات النهج الديمقراطى ؛ من أجل المشاركة فى الوصول إلى الوفاق العام ، وإيجاد الحلول المناسبة لما تحتضنه صور الخلاف والتباين، كلما ظهر أو احتدم .

والحديث عن تكوين الثقافة الأساسية المشتركة وتنمية مشاعر الانتماء وسلوكياته إنما تبدأ مع التنشئة الاجتماعية للأطفال فى مؤسسة الأسرة باعتبارها المعلم الأول . ويجرى ذلك من خلال ما يراه ويسمعه ويستوعبه فى خلال مراحل نموه ، سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة فى حركته مع مجتمع الكبار . وتتسع دوائر هذه الثقافة المشتركة حين يمتد تعامل الطفل مع جماعة الأقران والأنداد، موصولة فى مراحل تالية من خلال مؤسسة التعليم والنادى والمسجد أو الكنيسة والإعلام بصوره المتعددة . هذا إلى جانب خبراته الحياتية الشخصية ، التى يمر بها عبر محيط عمله وتعاملاته مع غيره من البشر وفى مختلف المواقع والمجالات .

ومن خلال هذه المسيرة تقدم له الثقافة العامة والفرعية أضواء المرور فى دروب تلك المسيرة ، موجهة له فيما يجب وما لا يجب ، وفيما يجوز ومالا يجوز ، وفى الحكم على ما هو جميل وما هو قبيح ، وعلى ما هو حلال وما هو حرام . وتلك هى مهمة أضواء المرور الثقافية ، مشيرة إلى الضوء الأخضر والأصفر والأحمر ، وما يتوقع أن يقوم به أو يمتنع عنه من سلوك أو تفكير أو عمل ، وفيما يمكن أن يكون موقعاً للمعارضة أو المقاومة، أو تحديداً للحق وللباطل أو ما هو مسموح به من حرية أو حدود فى ممارستها. وقد يتولد عن استيعاب تلك الرموز والمؤشرات الثقافية قدرات للفرد على نقدها أو عدم الرضا عنها ، ووعيه بضرورة تغييرها أو تطويرها . ويتمثل جماع تلك المؤثرات فى تكوين نمط الشخصية السائد والولاء لمعانى السياق الاجتماعى الراهن ، كما قد يتولد لدى الفرد أو الجماعة الرغبة والسعى إلى تجاوز ذلك النمط . ويتحرك ذلك كله أيضاً فى مساحات تتسع أو تضيق أو تتنوع مع تعامل الفرد مع مواقعه ، التى ترتبط بمحاور المنفعة أو الطموح أو القيم ، فعلاً أو رد فعل، لِما يضطرب به المجتمع من أحداث وعلاقات وتيارات فكرية واقتصادية وسياسية .

وفى التنشئة الاجتماعية يتحرك الطفل فى دوائر حياتية توسع من نمو قدراته البدنية والعقلية والوجدانية . ومع ما يتعرض له فيما يرى ويسمع أو فيما يقدم له من نصح وتوجيه وإرشاد فى البيت أو المدرسة أو وسائل الإعلام ، تظل القدوة والواقع العيانى والفعل الممارس والخبرة الشخصية التى يعيشها ويعايشها أقوى أثراً فى تكوينه . ومن ثم ينجم عن ذلك أن تصبح مواقفه وسلوكياته مسايرة أو مغايرة لأنشطة الجماعة ، أو المجتمع الذى ينتمى إليه .

كذلك يمكن للتأثيرات الثقافية التى يتعرض لها أن تكون مؤدية إلى إيجاد نوع من التضييق على مساحة انتماءاته لتتثبت فى الولاء لذاته أو لأسرته أو لعشيرته ، أو لانتماءات عرقية أو طائفية . ومع هذا التثبت الاجتماعى السيكولوجى الذى يجد فيه الفرد طمأنينته فى الوحدات الاجتماعية الضيقة المحدودة ، قد يضعف الانتماء والولاء لمساحات اجتماعية أكبر ، انتماءً بالوطن والعروبة أو معانى الإنسانية السامية .

ومن ثم يجىء التركيز فى عملية التنشئة الاجتماعية وعمليات التعليم والتعلم والإعلام، ومجالات العمل على ترسيخ وتثبيت الجوامع الثقافية المشتركة وتجسيدها فى الفعل ، والقدوة بتجلياتها الظاهرة والمستترة . كما يقتضى ذلك الاعتراف والتقدير والفهم للتعددية والتباين ، والإدراك ـ فى الوقت ذاته مع المتغيرات المتلاحقة والمتسارعة فى عالم اليوم والغد ـ بأن مفاصل كل من الثقافة المشتركة وضروب التباين والتعدد ، وفى من أنا وهم ، ونحن والغير ، تظل فى حركة لا تنقطع من التغيرات والمنعطفات فى مسيرة التواصل والانتماء ، وفى مساحات الاقتراب والابتعاد ، سواء على المستوى الوطنى أو القومى أو العالمى .

حين يغفو الزمان الحضارى

يغفو الزمان فى مصر بين الفينة والفينة فتختنق أوردة الوطن وشرايينه ، وتغشى روحه سحائب كثيفة من القتامة واضطراب الرؤية ، وتعتصر المواطن - كل مواطن - أوجاع مقلقة وأحزان مقبضة . ولكن حيوية الكيان الاجتماعي ومناعاته التى اكتسبها عبر المعاناة فى تاريخه الطويل والعميق بشدة تقاوم ، ويسترد الوطن عافيته ، وتنقشع السحائب قبل أن يلعلع برقها ورعدها . ويفيق المواطن - كل مواطن - ليستقرىء ما جرى ، وليستوعب الدرس وليستخلص العبرة .

تلكم هى المشاعر التى تملكتنى عقب الأحداث الأخيرة، التى جرت مياهها - بل دماؤها فى الأقصر وأسيوط وسوهاج وقراها، وتذكرت ما جرى من أمثال تلك الاختناقات والسحائب والأحزان فى مناطق أخرى من صعيد مصر، واسترجعت ذاكرتى مقولة السياسى الخطيب مكرم عبيد (رحمة الله عليه) : للصعيد من اسمه نصيب : علو فى المكان ورفعة فى الزمان » واسترجعت كذلك عبارة استاذنا الجليل الدكتور سليمان حزين (رحمه الله) والتى قالها ، وهو يحاضرنا فى أواخر الثلاثينيات عن الجغرافية التاريخية لمصر : « فى مختلف عصور التاريخ كان يمدنا الصعيد بالرجال، وتمدنا الدلتا بالخيرات والمال» . . تسارعت الأقوال والأشعار والذكريات عن الصعيد ، الذى ولدت ونشأت وتعلمت فى أقاصيه ، وقلت ماذا جرى لبعض المواقع فى الصعيد ، أين العلو والرفق ، بل وأين الرجولة فيها يحدث من فتنة طائفية بين الحين والآخر ؟ ولماذا يُعتدى على المسرح وغيره من الفنون والأفراح ؟

ومع بالغ الأسى فإنه يخشى من هذه الفتنة التى تهب علينا ريحًا صرصرا عاتية أن تزعزع جذور تماسكنا القومى ، التى أرستها آلاف من المحن والامتحانات عبر التاريخ منذ مينا وما تلاه من عصور الفراعنة والبطالمة والرومان والاحتلال .

وتواصل الترسيخ فى تلك الجذور مع انتشار الإسلام ورسالته السماوية بما تحمله عقيدة وشريعة ـ من إخاء وعدل ومساواة بين خلق الله بقوله تعالى :

﴿ يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا ، ان أكرمكم عند الله اتقاكم ، إن الله عليم خبير ﴾ .

وذلك هو جوهر اللحمة والعروة الوثقى بين أبناء الوطن مع كل من دخل مصر من أجناس أو ما ساد فيها من معتقدات أو ديانات ، رغم ما تعرضت له بين الحين والآخر من تموجات وعواصف ، لكن ضرورات الوحدة الوطنية وقيم الرسالات السماوية كانت ضماناً حال دون خلخلة التماسك أو تدهور العافية .

وفى هذا الإحساس الغامر من المشاعر ، يطفو فجأة من أعماق الذاكرة إلى مستوى التذكر ما كان من تعايش ومودة (وأهلية) بين سكان قريتى فى سلوا بحرى وبين العائلتين المسيحيتين اللتين تقطنان البلدة . ومن المآثر التى اختزنتها ذاكرتى فى أوائل الثلاثينيات ما كان يحدث معى حيث كان رب الأسرة فى إحداهما (فرارجى يبيع الكتاكيت الصغيرة ، وكان كلما سمع بنجاحى يعطى والدتى دستة كتاكيت تهنئة لى . أما رب العائلة الأخرى فكان يضع فى جيبى (جنيهًا أخضر) قائلاً إنك ابنى وأنا فخور بنجاحك . وإذا كان الصديق الدكتور ميلاد حنا قد اتخذ لكتابه عنواناً رائعاً (أقباط لكن مصريون) فإن (غالى منتياس) من أهالى سلوا بحرى قد سبق منذ نصف قرن إلى الشعار نفسه حيث كان يعتز دائماً بأنه (نصرانى لكن جعفرى) ، وذلك لأن تلك القرية تعتز بانتمائها إلى قبيلة الجعافرة من نسل الإمام جعفر الصادق ، وذلك فى إطار الانتماءات المحلية .

لكن يبدو أن إغفاءات الزمان الحضارى فى مصر قد أخذت تتواتر وفى مواقع مختلفة ؛ نتيجة لظروف معاشية وثقافية معينة . وقد انطلقت معها موجات من التعصب

وعمى البصيرة والتنفيس العدوانى عن الإحباط وتغييب العقل أو إقالته لدى أخوة لنا من المواطنين. إنهم أولئك الذين يظنون أنهم وحدهم يمتلكون الحقيقة فى فهم الإسلام عقيدة وشريعة ، ومن ثم ينكرون علينا إسلامنا ، ويصل بهم الانحراف باسم الدين إلى تكفيرنا ، وإلى إدانة مجتمعنا بالجاهلية والضلال ، والكل فيها عداهم - من مسلمين ومسيحيين - ينبغى مجاهدتهم واستخدام العنف معهم ؛ من أجل ردعهم عن اقتراف المعاصى كما يتصورونها من منظورهم ، وكما يعاقبون عليها بقوانينهم الخاصة . هذا فضلاً عن الدعوة الملحة إلى طقوسهم المظهرية التى يخلعون عليها جميعًا صفة القداسة ، زاعمين بأنها الحق الذى لا حق بعده ولا قبله .

وفى هذا الصدد أذكر مقولة لأحد كبار فقهائنا ؛ إذ يقرر أن أول بدعة فى الإسلام تكفير المسلم للمسلم ، وأتساءل كيف وصل إلى هؤلاء الأخوة من العلم مالم يصل إلى علمائنا وفقهاتنا الذين يتهمونهم بممالأة السلطة ، والإسلام كما يقول الإمام ابن حزم الأندلسى «ظاهر لا باطن فيه . . واعلموا أن رسول الله ﷺ لم يكتم من الشريعة كلمة فما فوقها ، ولا أطلع أخص الناس به من زوجة أو ابنة أو ابن عم أو صاحب على شىء من الشريعة كتمه على الأحمر والأسود ورعاة البقر» . ولماذا تدعون يا إخوة امتلاككم لمفاتح الهداية الإسلامية ، وأنكم وحدكم القادرون على الحكم بما هو معروف وماهو منكر . أما قرأتم عن علم الخلافيات وعلم الجدل والفلسفة فى الحضارة الإسلامية ، والتى اشتغل بها واجتهد فيها مسلمون ممن شيدوا صرح الثقافة الإسلامية التى كانت منارا فى عصور ظلمة فى أوروبا وفى غيرها من بقاع الأرض . ألم تقم الخلافات والمناظرات بين الفقهاء والعلماء ، ألم يختلف الأئمة مع بعضهم : مالك مع الشافعى ومالك وأبو حنيفة مع الشافعى . . هل أطلعتم على تلك المناظرات ، والتى قيل فيها أن اختلافهم رحمة . لماذا تلزموننا بمنظوركم ، وتقفلون علينا وعلى علمائنا باب الاجتهاد وسبل الرحمة ، فهل لكم هدف غير الهداية لا تريدون أن تفصحوا عنه ؟ مرة أخرى يحذرنا الفقيه الإمام ابن حزم «فإياكم وكل قول لم تتبين سبيله ولا وضح دليله » .

هذا التعصب الأعمى الذى أقال العقل ، وهو أعظم ما منحه الله للإنسان من قدرات ، تصيب آثاره المدمرة من إرهاب وعنف وعدوان مواطنى مصر من مسلمين

وأقباط ، وإذا تعطل العقل فقد الإنسان إنسانيته ، ولم يعد مؤهلاً ليحمل أمانة استخلافه لتعمير الكون . أسائل الأخوة المتعصبين لمنظورهم الدينى الخاص ألا تدعون الله بما ورد فى قرآنه الكريم (ربنا آتنا فى الدنيا حسنة وفى الآخرة حسنة . .) كيف تأتى حسنة الدنيا إلا بالعيش المشترك فى وطن ـ دون تمييز أو تمايز بين المواطنين كافة . . إنكم تصنفون الناس حب أهوائكم سواء أكانوا من المسلمين أم من المسيحيين. الحق الذى لا حق بعده أن الكل فى عين الوطن سواء ، حقوقاً وواجبات . والقضية ليست تسامح فريق مع فريق ، ولا تعاطف جماعة مع جماعة ، ولا احترام فئة لفئة ، وإنما هى الإيمان بأن نسيج المواطنة فى لحمته وسداه مشاركة الجميع ـ دون استثناء فى الجهد والعمل، وفى السراء والضراء، وفى الغنم والغرم .

هناك مشكلات اقتصادية واجتماعية وثقافية تكمن وراء ظواهر التعصب الدينى والعدوان الفكرى ، وهذه قضية لابد من مواجهتها ومعالجتها بتدابير جذرية جادة . لكن ذلك لا يقوم سنداً لتبرير تلك الظواهر التى لا تتيح لنا حيز التجديد لاختراق حواجز التخلف فى مختلف صوره ، بل إن ذلك التعصب العدوانى يمثل عاملاً من عوامل تعقيد الحلول لمشكلاتنا الحياتية . ويتوجب علينا أن نستثمر ما يتوافر للمواطن المصرى من مساحة فى حرية الرأى والتعبير والتأثير ؛ لكى نجعل من الحوار المخلص والتفاعل الخصب، وليس التكفير ورفع السلاح ، منهجًا للمشاركة البناءة والمساهمة فى العمل الوطنى . ولانشك فى أن للتعليم دورا خطيرًا ـ إذا ما أحسن توظيفه ـ فى رفع غاشية التعصب والاستعلاء لمن يدعون امتلاكهم للحقيقة المطلقة دون سواهم ، ولا يؤمنون بالمشاركة فى المواطنة مع الاختلاف، وبالوحدة مع التنوع . وعلى المناهج المدرسية والجامعية أن تركز على مختلف الوسائل والأساليب والمضامين التربوية ، التى ترسخ قواعد الوحدة الوطنية لدى النشء والشباب على أساس من الفهم الواعى لمتطلبات المواطنة الصحيحة فى عالم اليوم والغد ، حتى لا يغفو الزمان الحضارى فى مصر أبداً . وقد آن الأوان لأن نستيقظ لما نواجه من الجهاد فى سبيل الإنماء الوطنى ومواجهة تحديات العولمة ومخاطرها .

تاسعاً

مشكلات تربوية ثقافية مزمنة

بين التعليم والتطرف

مقدمة :

لعله من المفيد بداية أن نؤكد أن الفكر المتطرف وما ينجم عنه من ظاهرة ممارسة الإرهاب هى القمة فى سلسلة من الممارسات الفكرية والعلمية ، تبدأ من :

١ ـ عدم الاستماع إلى الرأى الآخر وعدم المبالاة بما يقدمه من حجج وحيثيات ، سواء على مستوى الفرد أو الجماعة .

٢ ـ الاقتناع الراسخ بأن ما يمتلكه الفرد أو الجماعة من أفكار وممارسات هى حقائق مطلقة وقطعية لا تقبل المناقشة ، وذلك انطلاقاً من مرجعية مقدسة، أو أيديولوجية مغلقة ، أو موروثات شعبية ، ومن ثم فلا بديل لذلك الرأسمال الفكرى .

٣ ـ التعصب والتحيز لأفكار وممارسات تكونت من خبرات محددة سابقة ، أو تقاليد شائعة ، أو أنها تخدم مصالح معينة ، ولذا فإن التمسك بها يوفر الطمأنينة والمعايير والمنافع لأصحاب تلك التجهيزات .

٤ ـ الكراهية والاحتقار والازدراء لأفكار الآخرين ومعتقداتهم بما يصل إلى مفهوم «العنصرية» ، حيث يمتزج التعصب والاستعلاء الفكرى بمشاعر دونية الآخرين، والعزوف عن التعامل معهم .

٥ ـ العدوانية والعنف فى مواجهة أفكار الآخرين وممارساتهم ، ومحاولة طمسها والتصدى لها بكل الوسائل المشروعة بالكلمة واللسان والتزييف .

٦ ـ محاولة القضاء على المخالفين قضاءً جسديًّا وإيذائهم باليد وبالقوة وبالقتل والاغتيال أو أى تشويه جسدى ؛ بقصد إبعادهم عن ساحة الوجود ، وجعلهم أمثولة لغيرهم ممن يحتضنون أفكارهم ، وتلك هى مرحلة الإرهاب الإجرامى .

تلك هى سلسلة الذهنيات التى يبلغ الإرهاب قمتها . وقد يتصادم أى مجتمع ديمقراطى بدرجات متفاوتة مع مظاهر ومعطيات المغايرة والمفارقة والتناقض بصورة ظاهرة أو مستترة لأنماط عدم المبالاة أو امتلاك الحقائق المطلقة ، أو مع التعصب والتحيز . ولكنه لن يتوانى عن المواجهة الصريحة والفعالة مع الكراهية والعنف انتهاءً بالإرهاب الإجرامى ؛ ذلك لأنها تهدد حق الحياة للجميع والعيش المشترك، وتفكك خيوط النسيج الاجتماعى والتفاعل الديمقراطى لحل المتناقضات بالحوار والحكمة ، وصولاً إلى الرصيد المشترك من قواعد التماسك الاجتماعى، وتنظيم حركة المجتمع نحو النماء والتقدم .

ومن الواضح أن حلقات تلك السلسلة الذهنية المغلقة تنطلق من أنماط من التفكير، يرتبط نشوؤها بعمليات التعليم والتنشئة الاجتماعية والقوى الثقافية الأخرى ذات التأثير فى تكوين تلك الذهنية .

بين نظام التعليم وسلسلة الذهنية المغلقة :

بداية لابد من الالتفات إلى أنه لا توجد علاقة سببية خطية مباشرة بين بعض مظاهر تلك السلسلة وبين التعليم ، كأن يقال إن نوع التعليم الجامعى كما ظهر فى بعض حالات الإرهابيين من طلاب الجامعة ، هو من العوامل المؤدية إلى الإرهاب ، مما يعنى تعميمًا لا تسنده صور الواقع ، كما قد يعنى إدانة جارفة ظالمة لنظام التعليم . ومع ذلك فإن نوعية معينة من التعليم قد تمهد لتكوين بعض حلقات تلك السلسلة الذهنية أو تمهد لظهورها وقبولها وانتشارها ؛ نتيجة لتلك الذهنية فى تفاعلها وتشابكها مع عوامل مجتمعية أخرى مما تؤثر فى تبلور تلك الذهنية .

والمطلوب ، مع ذلك بصورة عامة فى مسيرة التعليم الاهتمام بما يؤدى إلى :

١ ـ استمرار التوسع فى التعليم بمختلف مراحله ، ذلك أنه المصدر الرئيسى للاستنارة،

والتقليل من مظاهر حلقات تلك السلسلة، بل والتصدى لها ومقاومة مظاهرها، إذا ما تم توظيفه على النمو الذى سنفصله فيما بعد .

٢ ـ السعى الحثيث للقضاء، أو التقليل قدر المستطاع ، على عوامل الإحساس بالتمايز بين الطلاب ، ومساعدتهم على التغلب على الصعوبات التى ترتبط بالتفاوت فى ظروفهم المعيشية ، وعوامل الإحباط والتعثر فى تحصيلهم الدراسى ، أو فى مشاركتهم فى مختلف أنشطة المجتمع المدرسى أو الجامعى . ويقتضى هذا الاهتمام بالخدمات الطلابية والتوسع فى إنشاء المدن الجامعية للإسكان ، وتقديم المعونات المادية ، أو الإعفاء من الرسوم المقررة ، مما يثقل كاهل الطلاب وأولياء أمورهم من الشرائح الاجتماعية الفقيرة ومحدودة الدخل .

مقاومة الذهنية المغلقة فى البيئة التعليمية:

لكى تبذر المؤسسة التعليمية بذور العقلية المنفتحة ، وتكوين الشخصية السوية ، وتأسيس المواطنة الواعية الرشيدة للمساهمة الإيجابية والمنتجة فى حركة المجتمع، يتطلب ذلك أن يزداد تطور تلك المؤسسة فى التعليم ما قبل الجامعى والتعليم الجامعى / العالى، بما يحقق :

١ ـ مزيدًا من الاهتمام بجعل المؤسسة التعليمية مجتمعًا صغيراً كنموذج لمجتمع الوطن ، يجب المتعلم أن يعيش فيه من أجل هدف التعليم . وفى هذا المجتمع التعليمى ينبغى أن تتضح له قواعد ونظم العمل فيه ، كما تتضح أنواع السلوك والعلاقات والواجبات المطلوبة منه فى التعامل مع أفراده من زملائه الطلبة ، ومع المعلمين / الأساتذة ، ومع الجهاز الإدارى ، فضلاً عن حقوقه وواجباته الخاصة باستفادته وتحصيله ونموه المعرفى والشخصى . وبهذا الوضوح والالتزام بقواعد هذا المجتمع، يكتسب احترامه لذاته ، وثقته بالنفس ، والشعور بالاستفادة والمتعة من وجوده فى ذلك المجتمع ، ويحب الانتماء إليه ، حتى بعد أن يتركه .

٢ ـ تأكيد الانضباط والتنظيم وإدارة الوقت الكفوءة مع العدالة والمساواة فى الحقوق والواجبات فى تطبيق نظام المؤسسة التعليمية، وما يترتب عليه من جزاء ، ثوابًا وعقابًا .

٣ ـ التزام قيادات المجتمع التعليمى بالاتساق والتكامل والعقلانية فى إدارته ومعاملاته، مع الحرص على تجسيد نماذج القدوة فى أداء واجباتهم ومسئولياتهم ، وفاءً بأمانة تكوين صناع المستقبل .

٤ ـ تعرييف أولياء الأمور بأهداف وإجراءات ونظم ولوائح مجتمع المؤسسة التعليمية ، تمكيناً لهم من تعزيز دورها ؛ حتى لا تتعارض أهداف المؤسسة مع قيم الأسرة وتعاملها مع أبنائها وبناتها .

٥ ـ المشاركة الفعلية لأولياء الأمور فى تبادل المشورة والرأى لمتابعة عمليات التعليم ، وما يجرى لأبنائهم وما يجرى داخل المؤسسة ، وذلك من خلال مجالس الآباء ، واللقاءات الدورية لمتابعة مسيرة الطلاب فى التحصيل وفى السلوك والعلاقات . ويتم ذلك على المستوى الجامعى بدعوة أولياء الأمور فى مناسبات معينة للالتقاء بالطلاب وهيئات التدريس . وفى مثل تلك المشاركات يتدعم مبدأ التعاون بين المؤسسة التعليمية والأسرة فى متابعة تنمية قدرات الطلاب ، فكرًا وسلوكًا ووجدانًا .

٦ ـ الاهتمام إلى أقصى حد ممكن بنظافة البيئة التعليمية ، وبتوفير صور النظام والجمال فيها ، مع الاستعانة بإسهامات الطلاب فى ذلك ، والإحساس بالمحيط الجميل مدعاة لتذوق معنى الجمال والاتساق والتوازن فى الحياة المشتركة .

مقاومة الذهنية المنغلقة فى العملية التعليمية :

من المطلوب أن تكون العملية التعليمية محققة لما يلى :

١ ـ العمل المتواصل على تطوير مناهج التعليم وطرق التدريس على أساس أنها عملية مستمرة على مستوى المؤسسة والمعلم / الأستاذ . وهذا يتضمن ـ ضمن ما يتضمن ـ أن يرتبط تزويد المتعلم بالقدر الأساسى من المفاهيم والمعلومات المقررة ، مع تنمية القدرات الذهنية وأنماط التفكير ، التى لا تقتصر على الذاكرة والتذكر ، وإنما تمتد إلى مختلف عمليات التفكير العلمى الموضوعى ، المدرك للعلاقات بين الأسباب المتنوعة والنتائج، القائمة على التحليل ، والتصنيف ، والتنظيم ،

والترتيب ، والنقد ، والتخيل ، والبحث عن العلاقات المنظومية فى الترابط والأولويات ، والتجريب ، والتركيب ، وحل المشكلات ، والإبداع فى تصور البدائل من خلال تعرف مختلف الآراء والتوجهات والرؤى ، إلى غير ذلك من أنماط التفكير العلمى العقلانى ، الذى يتعامل مع الواقع ليحركه إلى ماهو أفضل وأكمل .

٢ ـ ينبغى أن تتخلل وتشتبك هذه العمليات العقلية فى التعليم والتعلم أنشطة المناهج كلها ، وفى مختلف مراحل التعليم بصورة متدرجة ومتلائمة مع مراحل النمو النفسى والاجتماعى . ومن خلال تنمية أنماط التفكير بآفاقه العلمية الواسعة وأساليبه المتنوعة ، تتأسس المناعة ضد التفكير الجامد للحقائق المطلقة ؛ ومن الاعتماد على سلطة واحدة ؛ مما يحول دون عمليات التعصب والتحيز لأفكار ثابتة أو للاستسلام لأفكار خرافية أسطورية ، أو مرجعيات أو مصادر معرفة غير علمية ، باستثناء العقائد والأمور الثابتة فى صحيح الدين .

٣ ـ وتستدعى العملية التعليمية تحقيقًا لما سبق تشجيع المتعلم على التساؤل والمناقشة والحوار بينه وبين المعلم/ الأستاذ ، وتشجيعه على إبداء وجهات نظره ، ومناقشتها تصحيحًا أو تعزيزا .

٤ ـ الحفز على الاطلاع على مختلف المصادر لجمع المعلومات ، وعدم الاقتصار على الكتاب المدرسى أو الكتاب الجامعى ؛ إذ إن ذلك يوحى بوجهة النظر الآحادية ، واعتبار المصدر الواحد هو صاحب الحجة أو الرأى القاطع النهائى . ومن ثم كان استخدام المكتبة والاطلاع على مصادر إضافية عاملاً هامًّا فى الالتفات إلى قيمة وجدوى مختلف الآراء ومختلف المعالجات لموضوع معين ؛ مما يكون عقلية مرنة منفتحة على الإلمام بتوجهات متنوعة وهنا تفتح شبكات المعلوماتية آفاقاً واسعة للاطلاع على المعارف من مختلف المصادر ومختلف الرؤى .

٥ ـ الاهتمام بتطور المعرفة ونموها فى أى من مناهج الدراسة ، بما يؤكد تطور المعرفة وتجددها بل ومراجعتها وتصحيحها وتفنيد القديم منها . وبذلك يتحقق منظور

المعرفة النسبية ، فى مقابل الحقائق المطلقة ؛ إذ إن المعرفة فى حالة نمو مطرد ومتسارع ، ومرتبطة فى نسبتها بزمان معين ، ومكان معين فى كثير من الحالات . هذا فضلاً عن إدراك التعقيد والترابط فى المعرفة العلمية والاجتماعية والإنسانية ، التى تتنافى مع التبسيط والتسطيح وآحادية الرؤية أو المنطلق ، والذى يعتبر من سمات الذهنية المغلقة .

٦ ـ والخلاصة أنه مع الاعتراف بأن جهودًا مبذولة لترسيخ هذه المفاهيم العلمية التى تستدعى إعمال العقل فى مختلف مراحل التعليم ، إلا أن الطريق ما يزال شاقًا وطويلاً فى تأكيدها والالتزام بها ، مما يتطلب إعداد المعلم/ الأستاذ لتطبيقها ، واهتمام عمليات التقويم والامتحانات باختبارها .

ومن خلال هذا التأكيد على أنماط التفكير المرتبط بالمعلومات ، يسهم التعليم إسهامًا أساسيًا فى تكوين المناعة ضد السلسلة العقلية المؤدية إلى عمليات الإرهاب الست التى أشرنا إليها ، بل وفى التصدى لأصحابها ومروجيها .

بعض القضايا الفرعية :

يمكن تلخيص بعض الأمور الفرعية والجزئية فى مقاومة تلك السلسلة الذهنية فيما يلى :

١ ـ تشير الخبرة إلى قدر من العزلة ، وعدم التجدد فى كثير من الكليات الإقليمية ، ومن ثم كان من الضرورى التعاون بينها وبين جامعات القاهرة والإسكندرية وتبادل الأساتذة وتنظيم اللقاءات مع قيادات المجتمع الفكرية والعلمية والثقافية ، فضلاً عن الاهتمام بالأنشطة الثقافية والفنية والعلمية ، التى يشارك فيها قيادات تلك الكليات مع قيادات كليات القاهرة والإسكندرية ، والتى تعتبر من الأمور التى تستحق التفكير والتنظيم .

٢ ـ العمل على زيادة المناسبات لتنظيم المسابقات وصور التنافس العلمى والأدبى والرياضى والفنى والصحافى بين المدارس والكليات والجامعات .

٣ ـ الاهتمام بتنظيم الزيارات الميدانية لمختلف المشروعات الإنتاجية والخدمية والسياحية فى داخل المحافظة أو فى خارجها ؛ مما يجعل الطلاب على دراية بما يتحقق على أرض الوطن من جهود للتنمية والتقدم والعمران ، هذا فضلاً عن زيارة المعالم الأثرية لمختلف الحضارات المصرية .

٤ ـ فتح أبواب المكتبات الجامعية ليلاً لتمكين الطلاب من الاستفادة منها ، حيث إن إتاحتها لهم نهاراً تظل محدودة القيمة ؛ لانشغال معظمهم بجداول الدراسة المقررة .

٥ ـ التوسع فى الاستفادة من المؤسسات المدرسية والجامعية فى فترة العطلة الصيفية ، سواء فى أنشطة علمية أو اجتماعية أو ترويحية .

٦ ـ الاهتمام بنظام الأسرة والريادة فى المدارس والجامعات ، وما تقوم به الأسرة من أنشطة خاصة وأنشطة عامة لخدمة البيئة المدرسية أو الجامعية .

٧ ـ اقتراح بجعل مادة تاريخ الأديان مادة من مواد التعليم الجامعى ، إذ الواضح أن ثمة عدم معرفة صحيحة بهذا الموضوع ، بل إن ما لدى معظم الطلاب يمثل أفكاراً مغلوطة أو مبتسرة ناقصة . ولعل معظمهم أيضًا لا يدرك تنوع الاجتهادات وأحكام القضاء قديماً وحديثًا فى فقه الأديان .

٨ ـ التنفيذ السخى لتزويد مكتبات الطلاب فى الجامعات بالصحف اليومية والمجلات الأسبوعية الثقافية .

٩ ـ إيلاء عناية خاصة بالتربية والتوعية السياسية ، وما يجرى فى المجتمع من أحداث داخلية وخارجية . ودور مصر فى محيطها العربى والأفريقى والعالمى ، من خلال أنشطة اتحاد الطلاب . هذا فضلاً عن السماح للطلاب بممارسة النشاط السياسى داخل حرم الجامعة .

١٠ ـ التشجيع على إصدار صحائف الحائط ، وتكوين جماعات الصحافة فى المدارس والجامعات ، والتى يعبر فيها الطلاب عن آرائهم واهتماماتهم الثقافية والعلمية والسياسية .

١١ ـ مما لاشك فيه أن المعلم بالنسبة للتعليم ما قبل الجامعى يمثل الطاقة المحركة

والقدوة فى مجمل أهداف العملية التعليمية وأنشطتها . ومن ثم تجىء الأهمية القصوى لاختيار الملتحقين بكليات التربية ، واستبعاد العناصر المتزمتة من الطلاب (الذين يرون التصوير الفوتوغرافى ومشاهدة التليفزيون والاستماع إلى الموسيقى ، أو لبس الزى الرياضى أو سماع صوت المرأة محرمات وعورات)؛ لأن ذلك من بين المطالب والمهارات التربوية فى تعليم الطلاب فى المدارس .

ويقتضى ذلك أيضاً الحرص على اختيار قيادات الكليات والجامعات من أصحاب العقول النيرة والقدرات الإدارية الحكيمة والرؤية الثاقبة .

الكتب المتطرفة :

تصدر كتب ذات توجهات متطرفة لا تخضع للعقل ولا للأوضاع الاجتماعية السائدة، ولا حتى تصحيح الدين ، تدعو إلى تصورات وتهويمات أسطورية ، كما تدعو إلى عدم إعمال العقل والخضوع لعالم السحر والشعوذة . كما أن بعضها ينكر قيمة سعى الإنسان وعمله ، ويتصدى للتهوين من إنسانية المرأة ومكانتها ومشاركتها فى جهود التنمية ، كما يشوه بعض العلاقات الاجتماعية .

وتمثل هذه الكتب وما بها من آراء وقوداً للتطرف وكراهية المجتمع ومحاربة المنكر باليد والقوة ، ومن ثم كان من الضرورى ألا تتسرب هذه الكتب إلى المكتبات فى المدارس أو الجامعات ؛ خصوصاً وأن بعضها لا يحمل رقم الإيداع فى دار الكتب .

كذلك من الضرورى مواجهة هذه الكتب بإصدار كتب تصحح المفاهيم والرؤية والمعلومة ، كما يجب تنقية بعض الكتب المدرسية ، مما بها من مفاهيم غير علمية مما قد يتسرب إليها بصورة ضمنية أو صريحة من تلك الأفكار الخاطئة .

أما بعد :

تلك هى بعض الخواطر التى يمكن من خلال التأكيد عليها الإسهام الفعال لنظام

التعليم فى تكوين المناعة ضد سلاسل الذهنية المغلقة ، التى قد تكون حاضنة وممهدة لمختلف صور الإرهاب . بيد أن قوى المجتمع الأخرى عليها أن تراجع مضامينها ووسائلها لكى تعزز التعليم ، كما يسعى التعليم إلى تعزيزها .

ومن أهم تلك القوى المعلمة ما يتمثل فى التنشئة الأسرية والتوعية الوالدية ، وأجهزة الإعلام ومؤسسات الثقافة والمؤسسات الدينية ، ومختلف مؤسسات المجتمع المدنى .

خطيئة الإتجار بالتعليم

لقد غمرنى تيار دافىء من الغبطة والرضا بما قرأته من نبأ فى الأهرام بتاريخ ١٠/ ٢/ ٩٩، حول ما يتخذ فى شأن محاولة قطع دابر الدروس الخصوصية ، ومفاد النبأ أن السيد الدكتور رئيس مجلس الوزراء قد أحال إلى اللجنة التشريعية بالمجلس مشروع قانون بتجريم الدروس الخصوصية ، ولعلى لا أكون مبالغاً أو متجاوزاً حين أؤكد أن كل العاملين والمعنيين بتطوير تعليم المستقبل والإعداد السليم لأجيال مصر لتحمل تبعات الإنماء لهذا الوطن ، يدعمون هذا المسعى من قبل مجلس الوزراء، وهم فى ذلك ينطلقون من قناعات فكرية واجتماعية وعلمية بأبعاد عملية التعليم التربوية والنفسية .

لقد آن الأوان لمعالجة هذا الداء الذى أخذ يستفحل ويتوحش ، وضرورة مواجهته بطريقة حاسمة وحازمة. لقد جرى الاتجاه العام إلى الاعتقاد بأن الدروس الخصوصية أصبحت شرًا لابد منه ، وأنها غدت واقعا خلال العقود الثلاثة الماضية ، وأنه يتوجب التعامل معها بالحكمة والموعظة الحسنة ، بل نادى بعضهم بتقنينها وإكسابها شرعية المزاولة ، والتى انتهى الأمر بها فيما يعرف باسم مراكز الدروس الخصوصية ، بكل مخاطرها وسوءاتها. وكثيرًا ما يقال إن الدروس الخصوصية إنما هى نتيجة لعدم قيام المدرسة والمعلمين بواجباتهم ، ولكنه من زاوية أخرى يمكن النظر برؤية أعمق إلى أن عدم الوفاء بتلك الواجبات إنما ترتب عليه شيوع اللجوء إلى الدروس الخصوصية ، هى سبب وهى نتيجة فى الوقت ذاته. لقد اطمأنت ضمائر جماعات من المعلمين إلى التهاون فى أداء واجباتهم داخل الفصل وفى المدرسة ؛ مما هيأ المناخ للطلب على الدروس

الخصوصية وتقبل أولياء الأمور معاناة الدروس الخصوصية وتكاليفها على مضض . ووجد فيها الطلاب وسيلة مختصرة للتعليم والتلقين خارج المدرسة لا داخلها ، بل وصل الأمر بكثير منهم إلى المباهاة بتعاطى تلك الدروس . وبذلك اتسعت دائرة السوق السوداء لسلعة التعليم ، وعلى الأصح تلقين وتلخيص معلومات فى مادة معينة وتخزينها لاسترجاعها عند الامتحان ، وتم اعتبار هذا التعليم بديلاً عن التعليم والتعلم من خلال (مجتمع المدرسة) بما يعنيه ذلك من تكوين لشخصية المتعلم معرفيا وفكريا واجتماعيا وخلقيا وسلوكيا ، وهكذا تم اختزال العملية التعليمية ، فلا أهمية لقيم النظام والتعامل وتنمية المواهب وعادات التعاون والولاء للمؤسسة ، بل غدا الاستهتار بها من رموز تأكيد الذات وتحدى النظام ، والقفز فوق الأسوار ، فهو فى غناء عنها بدروسه الخصوصية .

وإذا كان ثمة شكوى من تآكل هيبة المعلم ، فإن جزءًا كبيرًا من المسئولية يقع عليه ، فعن طريق الدروس الخصوصية أصبح سلعة لدى الطلاب يشترونها (بفلوسهم)، وأهدر المدرس المرتبة التى تقترب من مرحلة الرسل على حد قول أمير الشعراء لتحل محلها مرتبة المقولة (يا أيها الرجل المعلم غيره . . هلا لنفسك كان ذا التعليم). وباختصار أساءت الدروس الخصوصية لكافة أطراف العملية التعليمية : طلاباً لا يعتمدون على أنفسهم ، ومدرسين تجارًا فى سلعة التعليم ، وأولياء أمور مرهقين من تكاليف تلك الدروس ، وعملية تعليمية مهدرة معظم أهدافها وآفاقها . بيد أن أهم مخاطرها المجتمعية اختراقها لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، وإسهامها فى زعزعة مقومات السلام الاجتماعى ، وغلبة القدرة المالية لأولياء الأمور على إمكانات الطلاب وطاقاتهم فى التعليم والتحصيل والتفكير . ومن هنا تتولد مشاعر المرارة والسخط بين القادرين على الدروس وغير القادرين ؛ مما يؤدى ببعضهم إلى ترك الدراسة كلية .

وبذلك أيضًا تعلو قيمة الثروة والمال على بقية القيم الذاتية والاجتماعية الأخرى لدى الطلاب ، ومن ثم ترسخ لديهم التطلع إلى الحصول على قيمة المال ، التى تمكنهم من شراء أى شىء فى مستقبل حياتهم، وليس ذلك بمستغرب فقد مارسوا قيمة المال خلال تعليمهم فى شراء النجاح ، كما أدركوا معاملات السوق السوداء وإمكانية إهمال

المسئولين لعملهم الأصلى والانصراف للاهتمام بأعمال خارجة ، بدون رادع أو محاسب .

لقد كثرت الكتابات والأبحاث فى بيان مخاطر الدروس الخصوصية على مجمل الجهود المبذولة فى تطوير التعليم ، وأصبحت كالسوس ينخر فى كيان مشروع مصر القومى . ومنذ استفحال هذا الداء ، تواترت تحذيرات المسئولين فى وزارة التربية والتعليم ، ومن قبل أساتذة التربية ونقابة المعلمين والمجالس القومية المتخصصة وغيرهم من المعنيين بتطوير التعليم ، وتعالت أصوات الأجراس تدق منذرة بمفاسد خطيئة الدروس الخصوصية ، وبلغ الأمر إلى أن أفتى فضيلة الأمام الأكبر شيخ الأزهر بوقوعها فى دائرة العمل الحرام .

وأذكر أننى منذ أوائل التسعينيات كتبت مقالات عدة حول التجارة فى الدروس الخصوصية بعناوين ، منها (الإتجار بالتعليم كالإتجار بأقوات الشعب ، هذا الداء التربوى المزمن ، هاجس الدروس الخصوصية ، نزيف الدروس الخصوصية)، وفى مقال منها دعوت إلى ما نصه «الحاجة ماسة إلى عملية جراحية لإزالة سرطان الدروس الخصوصية، وأننا فى حاجة إلى تشريع يواجه هذه الظاهرة ليدخلها فى دائرة المحرمات، التى تخضع للتجريم» . وفى مقال آخر اقترحت العمل على إصدار تشريع بتجريم الدروس الخصوصية وممارسة التعليم الإضافى خارج نطاق المؤسسة التعليمية ، إذ يزع الله بالسلطان مالا يزع الله بالقرآن فى بعض الحالات» ، ودعو غير مرة مجلسى الشعب والشورى إلى إصدار ذلك التشريع لإيقاف استنزاف الدروس الخصوصية للعوائد الإيجابية لمشروع مصر القومى .

ومن المقطوع به الآن أن إدارة الظهر للترعة لم يعد موقفاً مقبولاً فى معالجة الورم السرطانى فى جسم المنظومة التعليمية ، ومن هنا يجىء اغتباطى من السعى إلى تجريم الدروس الخصوصية تشريعًا . ويقينى أن كل من يعارض هذا المسعى إنما هو صاحب مصلحة خاصة هنا أو هناك ، ونحن ندرك تمامًا ، كما يدرك المسئولون تمامًا ومن منظور شامل ، بأن القانون إنما هو حلقة أساسية ضرورية ولازمة ضمن مجموعة من الإجراءات التى يتم اتخاذها فى سلسلة احتياجات التطوير المستمر لتعليم المستقبل ، ومنها : الاهتمام الجاد والحرص المستمر على مضاعفة أجور المعلمين وحوافزهم فى العمل ،

والتأكيد على الإعداد المتكامل والتدريب المتواصل لكفاءات المعلمين ، ومتابعة التطوير الجسور لنظم الامتحانات ، هذا فضلاً عن الاستمرار فى بناء المدارس الجديدة بمعدلاتها الحالية مما يتيح التخفيف من كثافة الفصول .

بيد أنه يبقى بعد ذلك وقبله الضمير المهنى والالتزام الوطنى لدى المعلم ليؤدى رسالته كما نتصورها وكما قدرها أمير الشعراء . ويبقى كذلك أن نتوجه جميعًا بتحية عاطرة وتقدير مستحق لجمهور المعلمين من المعتزين برسالتهم، وممن يرون أن أداءها الجليل أسمى من كل المغانم فى ممارسات البيع والشراء .

وتظل الدروس الخصوصية عائقاً فى التطوير النوعى الكيفى للعملية التعليمية حيث تختزل فى مذكرة من المعلومات التى تحفظ لتسترجع فى الامتحان . وننسى طموحاتنا فى إرساء مقومات تعليم متميز يحفز على التميز والرغبة فى المعرفة والبحث من أجل الجديد والمتجدد . وذلك هو التحدى فى تنمية بشرية تمتلك طاقات الإبداع والتجديد للمنافسة فى سوق عالمية ، ولا مناص لنا من صياغة عملية التعليم والتعلم، مضمونا وأسلوباً وتفكيراً على أساس المستويات العالمية التى تتطور إليها المنظومات التعليمية فى الدول الصناعية وأتساءل أخيراً أين مذكرات الدروس الخصوصية من تلك المستويات ، وإلى متى نتردد فى إصدار تشريع لإيقاف ممارسة هذه المراكز المهددة للتطوير الحقيقى لتعليم المستقبل .



الدروس الخصوصية وابتزاز الفقراء

غلبنى النعاس بعد العاشرة مساء ، وأنا أقرأ فى كتاب تؤكد آخر ما قرأت من عباراته حول الدروس الخصوصية أن المعلمين الشرفاء هم الذين يرعون الله ، ويستنكفون أن يبتزوا الطالب الفقير ، مهما كانوا هم أنفسهم فقراء .

ورأيت فيما يرى النائم أن مجلس الوزراء قد أعد فعلاً مشروع قانون لتجريم كل من يقوم بممارسة الدروس الخصوصية ، وأن مجلس الشعب قد أقر ذلك القانون ، وتم نشره فى الجريدة الرسمية .

وفى غمرات السبات العميق شعرت كما لو كنت فى حالة ابتهاج واحتفاء بنهاية تلك الملحمة ، التى خاضتها وزارة التربية والتعليم ، وتدافعت بين تياراتها ، المتلاطمة لمواجهة محنة الدروس الخصوصية . وانسابت موجات ذلك الحلم لتذكرنى بما كتبت منذ خمس سنوات من مقالات . . ولما صحوت سعدت بتذكر ذلك الحلم ، والذى لم يتبخر مع اليقظة حين تذوب الأحلام عادة فى ذاكرتى .

ومع قراءة جرائد الصباح ومجلاته يصطدم الحلم بالواقع ، فلم أجد ذكرا لأى خبر يشير إلى متابعة ما قرأناه فى الصحف منذ شهرين عن مشروع لمجلس الوزراء حول تجريم الدروس الخصوصية، وتساءلت حول إمكانية أن المشروع لايزال قيد الدراسة .

بيد أن اقتناعى التام بأن تفشى هذه الظاهرة يظل عاملاً مفسدًا لتطوير التعليم كمشروع مصر القومى، وواقع الأحوال ينطق بتجليات الدروس المشوهة بما لا يخطئه

عقل أو منطق أو عيان ، وأعباؤها الباهظة على الأسر الموسرة والفقيرة فى كل مكان ، واستنزافها لأهداف التطوير وموارده لا يحتاج لمزيد من البرهان .

واستمر فى متابعة الصحف والأحداث والحوارات الدائرية تبريرًا لظاهرة شيوعها وتناميها ، وللإبداعات «الفهلوية» فى أنماطها ومواقعها وأسعارها ، وارتباطها بتدنى أجور المعلمين . ومع ما فى قضية الأجور من مصداقية وأهمية كأحد العوامل المنطقية للظاهرة ، إلا أن هذا لا يعنى إفساد مسيرة التعليم الشرعى حتى تتحسن الأجور . ولعل كثيرين منا يطمحون إلى زيادة أجورهم فهل يترتب على هذا بالضرورة التحايل على الأوضاع القانونية ، وفى حالة التعليم تحطيم مبدأ تكافؤ الفرص وتهديد السلم الاجتماعى ، ومن عجب أن يقال إن مراكز التقوية الخاصة ، كانت تؤدى خدمة تعليمية بتكلفة زهيدة للفقراء !!

ويزداد العجب عندما نبحث عن المعايير الفاسدة لمفهومها عن الخدمة التعليمية ، وعن حمل التكلفة الزهيدة للفقراء ، ثم لماذا لا تؤدى هذه الخدمة فى فصول المدارس ومعاملها ومكتباتها ؟

ويتداعى التفكير إلى تفشى هذه المحنة فى الجامعات وفى بعض الكليات والتخصصات بالذات . وتثور مرة أخرى ، وبدرجة أقل حدة قضية الأجور ، ومعها ازدحام الفصول ، مع العلم بأن معدل الطلاب إلى عضو هيئة التدريس فى تلك الكليات والتخصصات ومنها ما يعرف بكليات القمة ، يقترب من المعدلات العالمية . وإذا كان الصخب يتعالى فى محيط التعليم قبل الجامعى ، فلست أدرى لماذا يتم التجاهل لما يجرى فى قلب الجامعة ذاتها . لعل ذلك يعود إلى ما تحظى به الجامعة من هيبة وقدسية تجعلنا نغض الطرف عما آلت إليه تلك الظاهرة من استفحال فى حرم تلك المؤسسة . لكن ذلك كله لا ينبغى أن يحول دون دق ناقوس الخطر ، والقضاء على هذه الظاهرة المتسربة فى كل أحشاء المنظومة التعليمية حتى فى التعليم الخاص .

ومع مرور الأيام واحتدام الكلام ، نقرأ ونسمع أن «فرسان الدروس الخصوصة» قد غيروا المواقع الاستراتيجية لدفاعاتهم ، وانتقلوا من ساحة دفاعات الأجور وازدحام

الفصول وممارسة العمل فى المراكز الخاصة، إلى الاشاعة بأن المشكلة إنما تكمن فى قضية الثقة بين المعلمين ووزير التربية والتعليم ، وتغدو المحنة بذلك كأنها قضية شخصية، وأن الوزير يريد أن يثير الرأى العام على طائفة المعلمين .

ومن المعلوم والمسجل فى كل ما قرأنا له من تصريحات ومقابلات صحفية ، ومما سمعنا منه فى الندوات والحوارات ، كان يميز دائمًا وبصورة قاطعة بين الأقلية من «فرسان الدروس الخصوصية» من ناحية وبين الغالبية من المعلمين الشرفاء ، حسب تعبيره ، ممن يقدر جهدهم ويثنى على اعتزازهم بكرامتهم ، التى ترفض ممارسة تلك التجارة .

ولا يمكننا أن نصف مزاعم أولئك «الفرسان» إلا بأنها آخر خندق ، يحاولون التحصن فيه بأسلحة فاسدة غير شريفة ، وتحت مظلة أباطيل يائسة وبائسة .

وبينما أتابع هذه المشاهد الملحمية فى مختلف صورها المستغلة «بكسر اللام» يهدى إلى الصديق العزيز دومًا والناقد الأدبى الجليل د. شكرى عياد كتابه (مدارس بلا تعليم وتعليم بلا مدارس)، وقد اختار له هذا العنوان من قبيل الاستثارة ، والقسم الأول من الكتاب هو (حديث إلى الآباء والأمهات) يتوجه فيه إلى قضايا متعددة حول مسئولياتهم فى تربية أطفالهم ؛ حتى يصلوا إلى مرحلة الاستقلالية ، وتتزامن هذه مع تقدم المرحلة التعليمية ، وفى هذا السياق يقول ما نصه : (إن التلميذ الذى أصبح كبيرًا وعنيدًا يقول لنا إنه محتاج إلى دروس خصوصية ، وإلا فإنه لن يكون مسئولاً إذا حصل على مجموع ضعيف) ، وهكذا نضطر إلى أن نبعثه إلى الدروس الخصوصية ، كل حسب مقدرته . . نحن نرمى المسئولية كلها على وزارة التربية والتعليم . . والتلميذ الذى يذهب إلى تلك الدروس لم تجبره الوزارة ولا المدرسة على الذهاب إليها) . . وبالمناسبة ليس للدكتور شكرى عياد أية صلة بالوزارة ، ولا أظن أنه دخل مبناها منذ عقود .

ويستمر فى حديثه ليتساءل : من قال إن كل المدرسين كانوا أكفاء قبل الدروس الخصوصية. ومع ذلك وفى جميع الأحوال قبلها ومعها (منهم الناس الطيبون الذين يرعون الله فى عملهم أو على الأقل يستنكفون أن يبتزوا الطالب الفقير ، مهما كانوا هم

فقراء) وعن «فرسان الدروس الخصوصية» يقول (إنهم يحيطون أنفسهم بنوع من الدعاية لاتختلف كثيراً عن تلك التى يتداولها الجهلاء عن عراف مشهور يقرأ الغيب) و«فارسنا» أيضًا (يشيع عن نفسه أنه فى كل سنة ينبه الطلاب إلى مواضع معينة من المقرر، تأتى منها أسئلة الامتحان) يوصى بها فى ملازمه ومذكراته لأولئك (الضحايا من الطلاب) : ويتساءل عما إذا كان يمكن اعتبار هؤلاء المعلمين معلمين حقا (وليسوا محتالين) حسب وصفه .

ويتابع تحذير الآباء والأمهات من تلك الدروس وما يقدم فيها من بديع الملازم ، مؤكدًا أنها (تهدم كل ما يحاول المربون المخلصون أن يبنوه) وأنها تشوه عقل المتعلم ، حيث (تتحول المادة العلمية أمامه إلى فتات لا علاقة بين ذراته ، لا يلبث أن يفقد القدرة على رؤيتها ككل مكون من وظائف ، وبذلك تفقد معناها) وبدلاً من أن تمكن الطالب من استيعاب دروسه (يصبح المسكين دائم القلق ، تشرد منه هذه الجزئية يميناً فلا يعرف أين ذهبت ، وتهرب منه هذه الأخرى شمالاً فيبحث عنها عبثاً) ويتوجه إلى ولى الأمر يذكره (أنت تقول عن الشخص الذى لا يحسن التعبير عما فى نفسه بجملة منتظمة ، أنه لا (يجمِّع) ، فما بالك تترك ابنك ، حتى يتحول عقله إلى تأتأة أو فأفأة ، ومع استمرار هذا الاسلوب فى التعليم (يصبح عاجزاً عن قراءة كتاب مستقيم التأليف) فيما بعد .

ومع مقولات هذا المفكر الكبير وتشخيصه ، ازداد اقتناعاً عن اقتناع بأنه لا مناص من إيقاف نزيف الدروس الخصوصية على عملية التعليم والتعلم ، التى فتح «فرسانها» سوق الإتجار بالمعرفة ، وأدمنها الطلاب وأولياء الأمور ، مع الحرمان أو المشقة من جانب الفقراء وذوى الدخل المحدود . والتعليم حق للجميع ، وعلينا محاربة كل ما يؤدى إلى (تسليع) التعليم ، واعتباره سلعة تباع وتشترى ، يتمكن ذوو القدرات المالية من دخول سوقها . كما أن علينا أن نقاوم كل ما يؤدى إلى أن يصبح التعليم قطاعاً من قطاعات (البيزنس) ومجالاً للربح الآمن والمؤكد والسريع .



أوراق بلا ترياق

مع عنوان هذا المقال تداعت ذاكراتى إلى أيام الدراسة ، حين وردت كلمة ترياق فى عنوان لكتاب أحمد فارس الشدياق ، ودعتنى إلى أن أردد بيت شعر لأمير الشعراء فى مسرحية كليوباترا، حين أرادات فاتنة الأباطرة والقواد التخلص من أزمتها النفسية بإنهاء حياتها لتقرر :

وبعض السـم تـريـاق لبـعض

وقد يشفى العضال من العضال

وأجدنى باحثا عن ترياق ، وأنا أتنقل من مؤتمر إلى مؤتمر، ومن ندوة إلى ندوة، وتزن فى رأسى نحلة التساؤل : ما الحصاد من هذه الجهود، وما الثمرات التى تتجمع فى بيادرها؟ ومع دوار التفكير يتواصل إلحاح التساؤل : ما الترياق والدواء الذى تقدمه شفاء لأوجاع عقولنا وقلوبنا وحميات معاشنا ومعادنا. وتنتشر ظاهرة انعقاد المؤتمرات والندوات فى كل هيئة رسمية أو أهلية علمية أو اجتماعية فنية أو أدبية على مدار العام، ويزعم بعضها أنه الأول من نوعه. وأحسب أنه لم يعد من قبيل المبالغة أن توصف القاهرة أيضاً بأنها مدينة الألف مؤتمر إذ جرى العرف بحق على تسميتها بمدينة الألف مئذنة سامقة شامخة مع تاريخها .

وتتملكنى نوازع الإحصاء لأتصور معدل المؤتمر لكل عدد من السكان لكل ١٠٠

ألف مثلا من القاهريين أو غيرها من الحواضر، ويسوقنى الاحتمال إلى أنه سوف يكون من أعلى المعدلات فى الدول النامية، وربما يقترب من نظيره فى بعض الدول الصناعية. ومهما كانت هذه النتائج، فإن الذى لا ريب فيه أن القاهرة تتزاحم بمؤتمراتها وندواتها كما تتزاحم بسكانها ؛ إذ تشهد فى اليوم الواحد أحيانًا انعقاد أربعة أو خمسة مؤتمرات. ومع ذلك كله يظل التساؤل المطروح يدور حول الجدوى والإنتاجية لكل تلك المناشط. وتأتى إجابة كثير من النقاد إلى اعتبارها صورًا حديثة «مودرن / حضارية» للمصطبات التى تجمع أهل الريف للمؤانسة فى أحاديث المساء والسهرة، أو مكلمات تشهد جموع المثقفين للثرثرة والفضفضة، كما يرى فيها البعض بأن الأقوال والكلمات تمثل بديلاً وتبريرًا نفسيا عن قصور الأفعال والأعمال.

ولعل من المفيد فى هذا الصدد أن نرسم بعض الملامح الرئيسية المألوفة، التى تتسم بها كثير من المؤتمرات والندوات تبدأ بجلسة الافتتاح، التى هى مشهد بروتوكولى تلقى فيها كلمات تتضمن الأهمية البالغة لموضوع المؤتمر داعية إلى الرجاء بأن ينتهى إلى توصيات عملية. ومعها تنساب كلمات الشكر والثناء على رئاسة المؤتمر وبين المتحدثين الآخرين وبعضهم، مع التركيز على من أسهم ماديا ومعنويا فى إخراج المؤتمر إلى حيز التنفيذ. وتتخلل تلك الجلسة (تصاوير) الكاميرات التليفزيونية لفترة قد تطول أو تقصر، حسب مكانة رئيس الجلسة والداعين إلى هذا الاجتماع.

وبعد الاستراحة لتناول المرطبات أو المسخنات تبدأ جلسات العمل، ويلاحظ المرء على الفور التناقص فى أعداد الحاضرين وتسربهم جلسة بعد جلسة، بينما كان الجمع حاشدًا فى جلسة الافتتاح بعد أن قضى بعضهم مأربه فيها من حيث اتصالهم بالرئاسة سلاما وكلاما. وفى جلسات العمل يتم عرض أوراق البحث المقدمة للمؤتمر، والتى لم يتح لمعظم الحاضرين الوقت للإطلاع عليها. وقد يجرى فى الجلسة الواحدة عرض مناقشة ما بين ٥ ـ ٦ أوراق خلال ساعتين ؛ إذ يبلغ عدد الأوراق عادة ما بين ٣٠ ـ ٥٠ ورقة لتدارسها خلال يومين أو ثلاثة. ومع ضيق الوقت يحتدم التوتر بين الرئاسة وعارضى الأوراق وبينها وبين طالبى المناقشة، حين تستخدم حزمها فى اقتصار مدة المناقشة أو التعليق على ثلاث دقائق، بل تصل أحيانا إلى دقيقة واحدة. ومع تزاحم

الأفكار فى الأوراق والمناقشات وما أكثر المكرور فيها ، تضيع خيوط القضايا الجوهرية ، ويصبح عقل المتلقى غير قادر على أن «يجمِّع» . ويختتم المؤتمر أعماله بتوصيات كثيرة، لا تتضح فيها الأولويات والوسائل، مفعمة باللزوميات والينبغيات لما يراد ويشاء .

وأزعم أننى لست مبالغًا فى الحكم على أن كثيرا من التوصيات سبق أن أوصت بها مؤتمرات سابقة ؛ لذلك أتمنى أن يقوم بعض الباحثين بعمل مسح للتوصيات فى فئات مؤتمرات قريبة أو مماثلة فى موضوعاتها خلال السنوات الخمس أو العشر الماضية لتعرف ظاهرة التكرار فى مضامينها. وأتوقع أن تأتى النتائج بما يعزز خبرتى فى هذا الشأن ، وأننا فى كثير من الحالات نعيد إنتاج ما سبق إنتاجه وإن اختلفت الصياغات والأكلشيهات ونمسى بذلك :

كأن لم يكن بين الحجون إلى الصفا

أنيس ولم يسمر بمكة سامر

وقد يقال بحق إن بعض المؤتمرات والندوات تمثل صحوة ووعيًا بأهمية الدراسة والحوار حول موضوعاتها ولا شك أن بعضها حين يتم الإعداد الجيد له ؛ وبخاصة حين يحظى بالرعاية والرئاسة من قبل القيادات العليا فى المجتمع يطرح إسهامًا هادياً فى التشخيص فى تجلية الرؤية ومسارات التنفيذ . ولا مناص من الإشارة هنا إلى التكلفة المالية الباهظة التى تنفق فى كثير من المؤتمرات مع تهافت العائد ، وأحسب كذلك أن كثيرًا من تلك اللقاءات فى جوانبها المظهرية قد فتحت أبوابًا ونوافذ للمعونات الأجنبية ، بل يبدو لى أن معظمها قد جاء نتيجة لمشروعات تمت الموافقة على تمويلها من تلك المصادر الأجنبية . وقد يحلو لأى باحث أن يرصد ما لا يقل عن ٧٠ فى المائة من تلك الملتقيات قد تم تنظيمه بمشاركة ممول أجنبى . وأكرر هنا أن مقصد هذا المقال ليس التهوين من شأن المؤتمرات والندوات كنشاط ثقافى ومهنى، وإنما هى دعوة إلى التخفيف من شكلياتها، والاتجاه إلى إشكاليات أولوياتنا ، وإلى تفادى الكثافة فى الأوراق، والجدية فى دراستها ، وإلى تجنب للزوميات والينبغيات العامة فى توصياتها .

وأتمنى ضمن ما أتمناه فى تطوير هذه الملتقيات أن ينعقد بعضها حول دراسة وثيقة

لإنجاز مشروع معين فكرى أو عملى ، يتم الإعداد له مسبقًا من قبل لجنة أو جماعة متخصصة، ويتضح فى هذه الوثيقة أهداف المشروع ومبرراته وخطواته التنفيذية، ومصادر تمويله والمشاركين فى تحقيقه، إلى غير ذلك من تفاصيل ، وعلى أساس هذه الوثيقة ينعقد المؤتمر الندوة لمناقشة هذا المشروع المقترح، ويكون الاعتماد النهائى له هو التوصية النهائية .

ومنهج مناقشة مشروع هو ما تصطنعه منظمات الأمم المتحدة فى كثير من مؤتمراتها واجتماعاتها ، كذلك يمكن أن ينعقد المؤتمر بحيث لا تقتصر أوراقه على دراسات مستفيضة، وإنما يمكن أن يتضمن أوراقًا من خمس أو ست صفحات تمثل رؤية أو موقفا أو منهجا للمعالجة والتناول وموضوع معين، وهو ما يعرف باسم أوراق الرؤية أو الموقف Position Papers، ينتهى المؤتمر من خلالها بلا توصيات ، وإنما بتقرير مختصر يحدد أبعاد الموضوع وطرق معالجته وبدائلها وآليات المسئولين عن تنفيذه .

إننا فى حاجة ماسة إلى تطوير أنماط ملتقياتنا الحالية ، وإلى السعى فى جعلها قنوات للفكر المبدع والفعل المنجز وبالعروة الوثقى ، مع أولوياتنا وهمومنا القومية والعلمية والثقافية ، وفى ذلك فليتنافس المتنافسون فى ألف مؤتمر وندوة .

المكلمات طبقات وتنوعات

سعدت كثيراً بقراءة مقال الصديق العزيز الدكتور شكرى عياد عن (المكلمات) فى أسبوعيات ملحق الأهرام ، لأنها عززت ما لدى من قناعة رسختها تجربتى ومشاركتى فى كثير من المؤتمرات والندوات . وفحوى هذه القناعة أن تلك الأنشطة على حد تعبيره (لاتحل ولا تربط ، ولا تمحص رأياً، ولا تهدى طريقاً، ولكنها تسكن الخواطر وتساعد على استقرار الأحوال). وأشار سيادته إلى انتشار ظاهرة المكلمات الحديثة انتشاراً ملحوظاً، حتى حلا للبعض أن يربط بين القاهرة مدينة الألف مئذنة ، والقاهرة مدينة الألف مؤتمر وندوة فى العام. وقد غدا السعى إلى تنظيم هذا اللون من الأنشطة، تحت مظلة البحث العلمى ودعوى الحوار، مشغلة لكثير من المؤسسات والهيئات والمنظمات، ورمزاً لمكانتها ومؤشراً لمنجزاتها، وفرصة للاقتراب من أهل القرار ممن تعقد هذه المؤتمرات تحت رعايتهم .

ومن الناحية الأخرى أصبحت المشاركة فى تلك المؤتمرات والندوات، ذخيرة يدخرها المدعوون إليها للمباهاة وتأكيد الذات فى الأوساط العلمية والاجتماعية. وقد يثير عدم دعوة البعض من الطامحين إلى المشاركة فيها مشاعر من الغضب، بل والعتاب والجفوة أحياناً من منظمى المؤتمر، وقد تشتط بهم سورة الغضب إلى الزعم بأن معظم من حضروا ليسوا من أهل الاختصاص، ونادراً ما يقيمون نتاج ذلك المؤتمر، لأن المشكلة بالنسبة لهم شخصية فى نهاية التحليل ، بل ونادراً ما ينصب النقد على الموضوعات المكرورة، أو الادعاءات العلموية، أو المناقشات السطحية التى لا تنفذ إلى جوهر القضايا

المطروحة، إلى غير ذلك من صور (اللت والعجن)، التى تسيطر على مجرى الحوار، (فلا تمحص رأياً ولا تهدى طريقاً)، بل إن النقاش فيها يسير على مبدأ إسماع الصوت أو تسجيل الموقف، ويغدو الأمر حوار طرشان أحياناً.

ومن هنا حق للدكتور شكرى عياد أن يستخدم مفهوم المكلمة، أو ما أطلق عليه بالمعنى نفسه مفهوم (المطاطبة) تشخيصاً لما تضطرب به قعدات المصطبة الريفية من طق الحنك والمسايرة وشغل وقت الفراغ .

أعود لأؤكد سعادتى بمقال الدكتور شكرى عياد، إذ وجدت فيه اللحن نفسه ـ وإن اختلف التوزيع ـ الذى سطرته فى مقال نشرته فى إحدى الصحف عام ١٩٩٠ بعنوان (مؤتمرات مؤتمرات، لكنها قليلة البركات) وقد ساقنى المزاج عند كتابته إلى إيقاع مسجوع لأن أقول (تعقد مؤتمرات وندوات، وهى كثيرة النفقات، قليلة البركات، مضيعة للأوقات، باهتة الاجتهادات، لكنها منعشة للقاءات والمجاملات) وأضيف اليوم (وهى على أى الحالات، مكلمات ومصاطبات). ومع ما فى هذا الحكم من تعميم، إلا أنه من قبيل الموضوعية والإنصاف أن نشير إلى أن بعض الندوات العلمية والحلقات الثقافية، التى تنظمها بعض الهيئات والروابط والمؤسسات العلمية ذات جدوى حقيقية فى معالجة جادة للقضايا، وتوضيح أبعادها ومحاولة لاقتراح البدائل والحلول. لكن هذا النوع هو قلة فى عدده، وفى مشاركيه، كما أنه أقلها كلفة وضجيجاً إعلاميًّا، وأكثرها نفاذاً واقتحاماً لصميم المشكلات المطروحة .

أما النوع الأكثر شيوعاً ممن تهوى إليه معظم النفوس، ومما ينطبق عليه مفهوم المكلمات، فهو ينقسم إلى طبقات، كما تتعدد صوره وأشكال تعبيره. هناك مكلمات القاعات الكبرى، ومكلمات الفنادق ذات النجوم الخمسة أو ما يقاربها، ، والمكلمات التى تقيمها الجهات الرسمية، والتى تقيمها المنظمات غير الحكومية، ومكلمات الكليات الجامعية .

ولعل من بين أهم تلك المكلمات الأكثر اشتهاءً تلك المؤتمرات والندوات التى تشارك فى تمويلها هيئات أجنبية أو دولية، حيث يسخو الإنفاق على اليافطات

ومكافآت الأوراق، والحقائب لوضع الأوراق، كما تسخو المآدب والاستقبالات. ومن ثم فإنه يمكن للمتأمل الناقد أن يضع للمؤتمرات والندوات تراتباً طبقيًّا، لا من حيث أهميتها وخطرها، لكن من حيث ما يحيط بأجوائها من طقوس وإنفاق ورعاية، ومن حيث ارتباطها بمكانة من سيلقى كلمات الافتتاح ويرأس الجلسات ويصوغ التوصيات.

ولست أدرى الحكمة فى تكاثر هذه المكلمات، على الرغم من ضعف نتائجها وتأثيراتها العملية لدى صانع القرار ومتخذه فى معظم الأحوال. هل المقصود هو إبراء الذمة على أساس أننا قد قتلنا المشكلة بحثاً من خلال هذا المؤتمر أو تلك الندوة ؟ وهل هى تبرير للعجز عن الفعل والحركة والإنجاز، تخادع به النخبة والمعنيون أنفسهم بأنهم أفرغوا ما فى جعبتهم من أفكار، وهم ليسوا مسئولين عن تداعياتها وتطبيقاتها بعد ذلك؟

وثمة نوعان آخران للمكلمة أو المصاطبة من خلال الكلمة المكتوبة يستحقان الإشارة الموجزة. أولهما عقد الاجتماعات تمهيداً للعمل، وتلك قضية حق يراد بها باطل أحياناً، فكثير من تلك القضايا التى يرجى العمل فيها انتظاراً لنتائج البحوث ، قد قتلت بحثاً، ولم تعد فى حاجة إلى مزيد من المكلمة البحثية، التى تتكلف أحياناً عشرات الآلاف من الجنيهات. وكأننا نردد مقولة (إذا أردت قتل موضوع فعليك أن تحيله إلى لجنة أو إلى انتظار لنتائج البحث) أعرف على سبيل المثال أن فى عام ١٩٨٩ تم التعاقد على بحوث بمئات الآلاف من الجنيهات على موضوع الدروس الخصوصية، وعلى مشكلة الأميين ومهارات التدريس فى مجال التعليم ونتساءل حتى الآن ماذا كان جدواها؟

والمكلمة الثانية كتابية فى تقارير ونشرات محلاة بالصور يتجلى فيها ما تقوم به بعض الهيئات والمؤسسات من إصدار نشرات مطبوعة طباعة أنيقة على ورق مصقول، تكاد أن تتكرر فيها صور الرؤساء والمديرين فى كل صفحة، لتؤكد لنا مرات ومرات ما استطاعت

أن تحققه من عظائم المنجزات . هذا فى الوقت الذى كان يحتم فيها الرشد ـ لا الدعاية ـ تخصيص تلك الموارد لمشروعاتها الميدانية أو فئاتها البشرية المستهدفة . وبين المكلمات الشفاهية والكتابية ، كثيراً ما يطغى الزبد كغثاء السيل ، ويقل ما ينفع الناس ليمكث فى الأرض ، فيصحح المسيرة ويهدى إلى سواء السبيل .



رمضان .. والميلاد .. والتطهر من الفساد

وقع بين يدى أخيراً فى شهر رمضان المعظم بيان إحصائى يرتب بعض الدول ـ ومن بينها مصر ـ على أساس شيوع ظاهرة الفساد فى ساحاتها ومشروعاتها الإنمائية . وهذا البيان يلخص بحثاً من البحوث المقارنة التى تقوم بها الهيئات الأجنبية والدولية لتعرف أوضاع دول العالم ، ومدى جدوى الاستثمار فيها .

ومن بين أهم تلك الهيئات التى تقوم بعمليات الترتيب البنك الدولى فى تقاريره السنوية عن التنمية فى العالم ، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائى فى تقاريره السنوية حول التنمية البشرية فى العالم، وهذا إلى جانب المحاولة الجادة التى تصدر عن معهد التخطيط القومى فى مصر فى تقرير التنمية البشرية ، وهى تقارير مفيدة تستحق القراءة والمتابعة ، رغم ما قد يحيطها من حدود أو يثار حولها من تحفظات ، وبخاصة فى مجال المقارنة لاختلاف السياقات المجتمعية والتاريخية .

وما أن حاولت أن أدخل مباشرة فى دلالات ذلك البيان الإحصائى لمستويات الفساد تسارعت تموجات الفكر لتقيم ارتباطات بين البيان وصوم شهر رمضان المعظم، لقد جعل الله فريضة الصوم فى هذا الشهر ركنًا جوهريًا فى المنظومة الخماسية للعقيدة التى بنى الإسلام عليها . ومما لا ريب فيه أنه سبحانه قد فرضها على المسلمين كما فرضها على الذين من قبلهم. ثم أن هذه الفريضة لم تأت لمجرد الامتناع عن الطعام والشراب، ولكنها فرضت ـ يقينًا ـ لتجسد غاية وحكمة أبعد وأشمل وأعمق لهداية الفرد والمجتمع .

ومن ثم فإن حالة الصيام عبادة ، وما هى إلا فترة من الزمن لوقفة إنسانية واجتماعية للتأمل والمراجعة فيما قدمنا وما لم نقدم ، وفيما صنعنا وما لم نصنع ، ووعيًا بأساليب ما أصبنا وما أخفقنا ، سواء أكان ذلك على مستوى أنفسنا وأهلينا أم على مستوى وطننا وأمتنا. ويستهدف هذا التقييم تعرف مواطن الزلل ومواقع الانحراف والانجراف ، ومصادر الإغراءات والنزوات ترشيدًا لمسيرة العمل الوطنى .

وذلك كله واجب ينطلق شريعة مما استخلفنا الله فيه من وراثة الأرض وتعميرها بالحق والعدل والأمانة والتكافل والخير .

وتتزاحم فى عقلى كل تلك المعانى والدلالات لفريضة الصوم ، ومعها يقتحم تفكيرى ما تضطرب به تصاريف الواقع المصرى من حولى . ومصدر هذا الاقتحام ما يتواتر فى الصحف فى الأسابيع الأخيرة من وقائع الفساد والمفسدين . ويعود شريط الأحداث لبضع دقائق ؛ لأتذكر ما طفح على سطح المجتمع المصرى خلال عقود مضت من نماذج للانحراف هنا وهناك . وتتجسد هذه النماذج فى مجالات متعددة وفى أفراد وهيئات ومجالس ، ومؤسسات متنوعة المستويات والاتجاهات والمشارب ، ولاأظن القارىء فى حاجة إلى أن نعدد له بعضاً من تلك النماذج ، التى تعج بها أخبار الصحف قومية ومعارضة ، وتمثل ماءً فى فم المصريين سواء أكانوا من سكان القرى أم البنادر . وها نحن نستقبل كذلك فى هذه الأيام أعياد مولد السيد المسيح مرددين مع إخواننا من المواطنين المسيحيين أن المجد لله فى الأعالى، مستبشرين بأجواء مفعمة بمعانى المسرة والمحبة بين الناس . وبعد أيام صيامهم ومن خلالها ، يتذكرون كما نتذكر معهم أنه لن يدخل إلى رحمة الله ، حتى من سَمِّ الخياط المفسدون فى الأرض من بيننا ، وتتداعى ما يرتكبه البعض من خطايا، داعين الله أن يكون العام الجديد عام طهر وتطهر وتطهير .

ومع تذكرنا لصور الفساد والانحراف ، ندرك تماماً أنها تصدر من قلة، لكنها معدية. وتظل مصر المحروسة يضبط إيقاعها ويسدد خطاها قيادة حكيمة وغالبية عظمى من المواطنين يعصمهم من الفساد ضمير وطنى، وقيم فى العمل تتسم بالإخلاص والنزاهة وطهارة اليد وتقوى الله فى السر والعلن. وهى فى سعيها تزداد

حرصاً ويقظة على الجزاء الوفاق الرادع لمن ينهشون بالباطل جهود الشرفاء .

* * *

ومنذ سنوات أقلقتنى أزمة الفساد وآثارها فى مسيرة التنمية وتشويه ثمراتها منذ توجهات الانفتاح المنفلت، خاصة بعد قراءة المجلدات الثلاثة، التى ألفها جونار ميردال، عالم الاقتصاد السويدى الحائز على جائزة نوبل، والتى عنوانها (الدراما الآسيوية، مبحث فى فقر الأمم ١٩٦٨) . وقد دعانى هذا الكتاب وخبراتنا المصرية فى التنمية إلى المناشدة بتحقيق أمرين : أولهما مطالبة الجامعات والمراكز البحثية بإجراء دراسات ميدانية حول مظاهر الفساد وأشكاله ومصادره وأسبابه، يتولاها المتخصصون فى العلوم الاجتماعية . والأمر الثانى . يتصل بما اقترحته من أهمية الدور، الذى يمكن أن تسهم به المؤسسة التعليمية فى مواجهة تيارات الفساد وأساليبه . ويتمثل هذا الدور فى تضمين المناهج الدراسية فى مرحلتى التعليم الثانوى والجامعى بنماذج من الفساد وأبعاده ومخاطره . ولعل فى هذا الإجراء تبصير للشباب بما يحدثه الفساد من تشوهات فى حياتنا، وضرورة تنمية النظرة النقدية وإيقاظ الوعى والوجدان؛ لمواجهة ما ينجم عن هذه الظاهرة من آثار سلبية على حاضرهم ومستقبلهم .

وأخيراً أنهى مقالى بما بدأت به من إيراد للبيان الإحصائى، الذى يرتب بعض الدول على أساس مدى شيوع ظاهرة الفساد بينها، وموقع مصر كما نلحظ موقع لا يليق بنا وبطموحاتنا؛ فترتيبنا هو ٤١ من بين ٥٤ دولة شملها الاستقصاء .

وللقارىء أن يتساءل حول مدى مصداقية هذا الترتيب للدول والمعايير التى اعتمدها، ومع ذلك فإنه يمثل وجهة نظر فريق من رجال الأعمال، الذين يسعون إلى الاستثمار فى مواقع تعظم أرباحهم، وفى أجواء مستقرة، ونتذكر هنا أن رأس المال جبان، وأننا نرحب باجتذاب رءوس الأموال فى مشروعاتنا الإنمائية، كما أننا فى حاجة ملحة لكبح جماح الفساد والمفسدين .

وختامًا نتساءل : فى أجواء رمضان الكريم، ومواسم عيد الميلاد والعام الجديد منذراً بدخول الألفية الثالثة، هل آن الأوان أن نتذكر ونتدبر ونطهر أنفسنا ومجتمعنا من أدران

الفساد ومخاطره على حياتنا حاضراً ومستقبلاً . . ودعاؤنا أن تعود علينا هذه المناسبات، ونحن أكثر نقاءً وصلاحاً ، وأننا فى كل عام نحن بخير أوفر فى رحاب مجتمع أفضل وأسعد وأكرم.

دليل مفهوم الفساد ١٩٩٦					
الترتيب	الدولة	الدرجة (الأفضل ـ ١٠)	الترتيب	الدولة	الدرجة (الأفضل ـ ١٠)
١	نيوزيلندة	٩,٤٣	٢٨	اليونان	٥,٠١
٢	الدنمارك	٩,٣٣	٢٩	تايوان	٤,٩٨
٣	السويد	٩,٠٨	٣٠	الأردن	٤,٨٩
٤	فنلندا	٩,٠٥	٣١	المجر	٤,٨٦
٥	كندا	٨,٩٦	٣٢	إسبانيا	٤,٣١
٦	النرويج	٨,٨٧	٣٣	تركيا	٣,٥٤
٧	سنغافورة	٨,٨٠	٣٤	إيطاليا	٣,٤٢
٨	سويسرا	٨,٧٦	٣٥	الأرجنتين	٣,٤١
٩	هولندا	٨,٦٠	٣٦	بوليفيا	٣,٤٠
١٠	أستراليا	٨,٤٥	٣٧	تايلاند	٣,٣٣
١١	أيرلندا	٨,٤٥	٣٨	المكسيك	٣,٣٠
١٢	المملكة المتحدة	٨,٤٤	٣٩	إكوادور	٣,١٩
١٣	ألمانيا	٨,٢٧	٤٠	البرازيل	٢,٩٦
١٤	إسرائيل	٧,٧١	٤١	مصر	٢,٨٤
١٥	الولايات المتحدة	٧,٥٩	٤٢	كولومبيا	٢,٧٣
١٦	النمسا	٧,٥٦	٤٣	أوغندا	٢,٧١
١٧	اليابان	٧,٠٥	٤٤	الفلبين	٢,٦٩
١٨	هونج كونج	٧,٠١	٤٥	إندونيسيا	٢,٦٥
١٩	فرنسا	٦,٩٦	٤٦	الهند	٢,٦٣

٢٠	بلجيكا	٦,٨٤	٤٧	روسيا	٢,٥٨
٢١	شيلى	٦,٨٠	٤٨	فنزويلا	٢,٥٠
٢٢	البرتغال	٦,٥٣	٤٩	الكاميرون	٢,٤٦
٢٣	جنوب إفريقيا	٥,٦٨	٥٠	الصين	٢,٤٣
٢٤	بولندا	٥,٥٧	٥١	بنجلاديش	٢,٢٩
٢٥	جمهورية التشيك	٥,٣٧	٥٢	كينيا	٢,٢١
٢٦	ماليزيا	٥,٣٢	٥٣	باكستان	١,٠٠
٢٧	كوريا الجنوبية	٥,٠٢	٥٤	نيجيريا	٠,٦٩

■ المصـــــــدر : The Transparency Corruption Perception Innex 1996

■ ملحوظـــــة : يشير الترتيب فقط إلى النتائج المستمدة من عدد من الدراسات الاستقصائية، ويدل فقط على مفهوم رجال الأعمال الذين شاركوا فى الاستبيان .

أما بعد :

وإذا كان الفساد المالى والإدارى قد أخذ يبث سمومه فى جسم المجتمع ، فإن مما يضاعف تلك الكوارث ما يظهر بين الحين والآخر من تشوه وفساد وتلوث فى مجرى التعليم . هناك أحداث تشير إلى تسرب الامتحانات ، وإلى ظواهر الغش بين الطلاب، وإلى مشاركة بعض المسئولين عن التعليم وأولياء الأمور فى تلك الجرائم الأخلاقية التى تهدد قيمة الأمانة العلمية وتكافؤ الفرص فى تقدير مستويات الطلاب عن طريق الامتحانات.

هذا فضلاً عما يظهر أحياناً من مظاهر العنف بين الطلاب وبعضهم ، ومع مدرسيهم، إلى جانب ما نقرأ عنه أحياناً أخرى من لجوء بعض المدرسين إلى عقوبة الضرب المبرح لطلابهم ، رغم التجريم القانونى لهذا الأسلوب الذى يفقد الثقة والاحترام

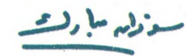
بين أطراف العملية التعليمية . وإذا كان للفساد المالى مخاطره ، وإذا كان لتبرير الفساد التعليمى بأنه صدى للفساد العام ، إلا أن دخول مخاطره فى ساحة التعليم ينذر بأسوأ العواقب فى تكوين مواطن المستقبل . ولا مفر من التعامل مع الفساد التعليمى بمنتهى الحزم والشدة ، وبقاعدة (يزع الله بالسلطان مالا يزع بالقرآن) .

طبعة خاصة تصدرها
مكتبة الدار العربية للكتاب
ضمن مشروع مكتبة الأسرة





ستظل القراءة هى المظلة الرئيسية
للبناء الروحى والفكرى والوجدانى
للإنسان، والثقافة هى بكل المقاييس
أفضل استثمار لبناء مجتمع المستقبل
و«ثقافة السلام» هى الضمان الأكيد
لإرساء دعائم الأمن والسلام الاجتماعى،
والتسامح ومكافحة العنف، ونشر العلم
والمحبة والإخاء والديمقراطية،
والتواصل مع الحضارات الأخرى.







الهيئة المصرية العامة للكتاب

٢ جنيه